

*Elisabete Carvalho*

---

# FRONTEIRA (IN)VISÍVEL DA MIGRAÇÃO

Uma narrativa de seis famílias migradas com crianças em idade escolar

---

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,  
para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação sob orientação de Prof. Doutor José  
Alberto Correia e Prof. Doutora Elisabete Ferreira.

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2017



## Agradecimentos

---

A minha mais sincera gratidão, às seis famílias pela colaboração prestada. Os membros familiares submergiram mais profundamente em si próprios, sendo capazes de expressar ainda mais o seu saber, sem o vosso interesse, empenho e entusiasmo a realização desta investigação, nos moldes em que foi concebida, não teria sido possível.

À Prof. Doutora Elisabete Ferreira e ao Prof. Doutor José Alberto Correia, agradeço a orientação competente e eficaz, a confiança, as tertúlias, os comentários oportunos e a análise cuidada que colocaram no processo e leitura do trabalho de investigação.

Aos docentes e colegas de doutoramento, pelas contribuições e apoio recebido na construção deste trabalho. Em especial à Rosana Barcellos, a Anabela Amaral, ao Miguel Correia, a Albertina Lussing, a Benedikte Custers, ao Cosmin, ao João Martins, ao Miguel Fonseca, a Telma Cortizo, a Ana Paula Pereira, a Isabel Amorim e a Margarida Sá pela generosidade na partilha de conhecimentos em várias áreas do saber.

O estatuto de estudante trabalhador e a opção da inscrição a tempo integral exige muito do indivíduo mas sem trabalho, sem rigor e sem humildade não se avança num movimento de autoconhecimento que também é uma espécie de autoconstrução. Agradeço à direção, a todos os colegas e aos alunos(as) do Agrupamento de Escolas de Valongo que me ajudaram, apoiaram e que mostraram interesse por esta investigação.

Aos familiares um bem-haja pelo incentivo constante e por me terem suportado admiravelmente durante a realização deste trabalho. À Ivone Monteiro gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão por se fazer presente de uma forma singular em todos os momentos. Com as Amigas Helena, Laurinda Tavares e Rosana partilhei todos os problemas e dificuldades do trabalho que ia desenvolvendo diariamente. Ao “Bando” por todas as aventuras vividas e a viver...

Estou reconhecida ao Nuno Beirão pela ajuda prestada na edição deste trabalho. Sem a sua colaboração a edição nos moldes em que a idealizei não teria sido possível.

Aos meus queridos pais, Maria e Joaquim pelo amor e apoio incondicional.

Devo a razão de ser desta temática de investigação ao avô Carlos Azevedo, ao avô António Costa e ao meu pai Joaquim *within my heart they still shall dwell*.

Dedico este trabalho ao Carlos Carvalho, meu melhor Amigo e gentil marido por tantas e significativas razões que não sei expressar por palavras.





# FRONTEIRA (IN)VISÍVEL DA MIGRAÇÃO

## Uma narrativa de seis famílias migradas com crianças em idade escolar

### Resumo

---

Neste trabalho problematiza-se o fenómeno da migração em família com crianças em idade escolar. A caracterização das famílias é um processo complexo e difícil porque existem múltiplos modelos familiares, porque as famílias são heterogêneas e porque promovem diversas interações com a sociedade. Por sua vez, o fenómeno da migração em família revela novas singularidades relacionais e comunicacionais que exigem uma partilha mais íntima e intensa entre todos. A metodologia adotada para este estudo foi a de uma investigação narrativa por permitir aceder às subtilidades múltiplas do (re)contar das experiências e compreender a complexidade das histórias dos indivíduos migrados que fazem parte do estudo. A recolha de informação fez-se, em contexto familiar com todo o agregado presente, de 2014 a 2016, num universo total de 26 pessoas, pertencentes a 3 famílias portuguesas emigradas nos Estados Unidos e já regressadas a Portugal e 3 famílias imigradas em Portugal, uma oriunda dos Estados Unidos e duas do Brasil. Os seus quotidianos são marcados pelas *nuances* da migração. Todas as famílias migraram por motivos profissionais e/ou económicos. As crianças estudavam em escolas portuguesas tendo a maioria frequentado dois sistemas de ensino em países diferentes. Num primeiro momento, a recolha fez-se através de entrevistas/conversas que respeitaram o ritmo do entrelaçar dos diálogos com os diversos indivíduos e que decorreram por opção das famílias em suas casas. Num segundo momento, transversal temporalmente aos outros, surgem os questionários abertos e os desenhos realizados pelas crianças, a pedido dos investigadores, sobre a escola. Num terceiro momento, a construção dos diários, textos híbridos com desenhos e fotografias, escritos semanalmente em família ou por um membro da família durante treze semanas. Neste problematizar surgem as convergências das singularidades e da autenticidade de se “ouvir com outros olhos” (Antunes, 2015). Tanto a família como a escola e o lugar educam e sociabilizam norteando os destinos dos cidadãos com vidas globais. O puzzle da investigação relaciona a experiência da migração com a dinâmica familiar em interação com a escola e procura descobrir o fenómeno da unidade na diversidade através da discussão de um construto denominado (luso)morpho.

**Palavras-chave:** migração, família, escola, (luso)morpho, narrativa.



# FRONTIÈRE (IN)VISIBLE DE LA MIGRATION

## Un récit de six familles migrantes avec des enfants en âge scolaire

### Résumé

---

Dans ce travail on s'interroge sur phénomène de la migration de familles avec des enfants en âge scolaire. La caractérisation des familles est un processus complexe et difficile parce qu'il existe de nombreux modèles familiaux, parce que les familles sont hétérogènes et parce qu'elles entretiennent différentes relations avec la société. En outre, le phénomène de migration en famille met à jour de nouvelles singularités relationnelles et communicationnelles qui exigent un partage plus profond et intense entre tous. La méthode utilisée dans cet étude est une recherche narrative parce qu'elle permet d'accéder aux multiples subtilités du récit d'expériences ainsi que de comprendre la complexité des histoires des migrants qui font partie de l'étude.

Le recueil du corpus s'est fait dans le cadre familial avec tous les membres présents, entre 2014 et 2016, dans un univers total de 26 personnes appartenant à 3 familles portugaises émigrées aux Etats-Unis et déjà rentrées au Portugal et 3 familles immigrées au Portugal, l'une originaire des Etats-Unis et les deux autres du Brésil. Leurs quotidiens sont marqués par les *nuances* de la migration. Toutes les familles ont migré pour des raisons professionnelles et/ou économiques. Les enfants fréquentaient des écoles portugaises et la majorité a intégré deux systèmes scolaires dans des pays différents. Dans un premier temps, le recueil s'est fait par des interviews /conversations qui ont respecté le rythme de la mise en confiance entre les différents individus et qui ont eu lieu, à la demande des familles, à leur domicile. Dans un deuxième temps, temporellement transversal aux autres, apparaissent les questionnaires ouverts et les dessins sur l'école réalisés par les enfants, à la demande des chercheurs. Dans un troisième temps, surgit la construction des journaux, des textes hybrides avec des dessins et des photos, rédigés toutes les semaines en famille ou par un des membres de la famille, pendant treize semaines. Cette problématisation permet de dégager les convergences des singularités et de l'authenticité d'«écouter avec d'autres yeux» (Antunes, 2015). Et la famille et l'école et encore le lieu éduquent et sociabilisent orientant le destin des citoyens et leur parcours de vie global. Le puzzle de la recherche met en relation l'expérience de la migration avec la dynamique familiale en interaction avec l'école et essaye de découvrir le phénomène de l'unité dans la diversité à travers la discussion d'un concept nommé (luso)morphe.

**Mots-clé:** migration, famille, école, (luso)morphe, récit.



# (IN)VISIBLE FRONTIER OF THE MIGRATION

## A narrative of six migrated families with school-age children

### Abstract

---

This project, problematizes about the phenomenon of family migration with school-age children. The characterization of families is a complex and difficult process because there are multiple family models, because families are heterogeneous and because they promote several interactions with society. In turn, the phenomenon of family migration reveals new relational and communicational singularities that require a more intimate and intense sharing among all. The methodology adopted for this study was that of a narrative investigation to allow access to the multiple subtleties of (re)telling of the experiences and to understand the complexity of the stories of the migrated individuals that are part of the study. The data collection was made, in a family context with all the members present, from 2014 to 2016, in a total universe of 26 people, belonging to 3 Portuguese families emigrated in the United States and already returned to Portugal and 3 families immigrated in Portugal, one from the United States and two from Brazil. Their daily lives are marked by the nuances of migration. All families migrated for professional and/or economic reasons. The children studied in Portuguese schools with the majority attending two education systems in different countries. At first, the collection was made through interviews/conversations that respected the rhythm of the interlacing of the dialogues with the different individuals and that happened, according to the family's choice, in their houses. In a second moment, transversal in time, appear the open questionnaires and the drawings about school made by the children, at the request of the researchers. In a third moment, the construction of the diaries, hybrid texts with drawings and photographs, written weekly in family or by a member of the family for thirteen weeks. In this problematizing the convergences of singularities and the authenticity of "listening with other eyes" (Antunes, 2015) arise. Both family and school and place educate and socialize by guiding the destinies of citizens with global lives. The research puzzle relates the experience of migration to family dynamics in interaction with school and seeks to discover the phenomenon of unity in diversity through the discussion of a so-called (luso)morpho construct.

**Keywords:** migration, family, school, (luso)morpho, narrative.



# Índice

---

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>(Auto)biografia .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I. Andanças e Mudanças - Processo de investigação narrativa .....</b>	<b>23</b>
1. Delimitação do esboço do processo .....	25
2. Considerações éticas .....	27
2.1. Anonimato – Contexto da atribuição do apelido familiar .....	29
2.2. O (des)enrolar relacional dos investigadores com as famílias .....	34
2.3. Compromisso relacional para a emergência das histórias.....	37
3. Puzzle da investigação – Peças da problemática.....	39
<b>Capítulo II. Fundamentação epistemológica da investigação .....</b>	<b>45</b>
1. Reflexão sobre espaço-tempo na produção da narrativa.....	52
1.1. Nuances de migração em contexto família no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional .....	56
2. Fundamentos epistemológicos sobre a recolha de informação .....	64
2.1. Pessoas participantes no estudo .....	71
Sujeitos – Família Silva, Mota e Lopes migrados nos Estados Unidos .....	74
Sujeitos – Família Rocha, Folha e Alegria migrados em Portugal.....	77
3. Instrumentos e técnicas de recolha de informações .....	79
3.1. Entrevista/Conversa .....	79
3.2. Observação.....	81
3.3. Documentos: Construção de diários e desenhos das crianças .....	82
3.4. Questionários abertos.....	85
<b>Capítulo III. (Des)dobramento da trajetória da narrativa – lógica da exterioridade     como limite de uma variação .....</b>	<b>89</b>
Investigadores – reflexão sobre o estatuto do material .....	91
Sujeitos – trajetória em relação à apropriação do material .....	96
Família Silva.....	97
Família Mota.....	98
Família Lopes .....	100
Família Rocha .....	101
Família Folha.....	102
Família Alegria .....	103

Investigadores – reflexão sobre a trajetória do material.....	104
Entrevista/Conversas .....	104
Diários .....	105
Desenhos.....	109
1. Temáticas emergentes .....	113
<b>Capítulo IV. Escolha na e da fronteira (in)visível da migração .....</b>	<b>117</b>
1. Contextualização teórica das nuances da migração em contexto familiar.....	119
1.1. Migração – Interpelar sobre um futuro coletivo.....	120
1.2. Família(s) – Deriva ‘em família’ .....	135
1.3. Escola(s) – Planear porque “um filho merece tudo...” .....	150
<b>Capítulo V. Compreensão da narrativa – a dinâmica da apropriação .....</b>	<b>171</b>
1. Uma narrativa de seis famílias migradas com crianças e idade escolar.....	173
1.1. Pequenos grandes detalhes de quem migra em contexto familiar.....	174
1.2. O que contam as famílias migradas com crianças em idade escolar? .....	190
1.3. Lusomorpho – interpelar metamorfoses e matizados .....	225
<b>Considerações finais – da lógica da exterioridade às dinâmicas da apropriação ...</b>	<b>243</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>259</b>
<b>Apêndices e Anexos .....</b>	<b>267</b>
Apêndice I – Consentimento Informado .....	267
Apêndice II – Guião da entrevista.....	268
Apêndice II – Conversa .....	270
Apêndice III – Questionário aberto .....	271
Apêndice IV – Sinopse das entrevistas/conversas.....	273
Apêndice V – Sinopse dos diários .....	279
Apêndice VI – Desenhos das crianças sobre a escola .....	288
Anexo I – Diferenças na escola: Das hostilidades e preconceitos às possibilidades multiculturais.....	290



## Índice de Figuras

---

Figura 1. <i>Drawing Hands</i> realizada em 1948 por M.C. Escher (2016) .....	4
Figura 2. <i>Bound of union</i> realizada em 1956 por M.C. Escher (1995).....	5
Figura 3. Esboço das fronteiras (in)visíveis da migração. ....	10
Figura 4. Esboço das andanças e mudanças.....	39
Figura 5. Metáfora “ <i>Nuances da migração</i> ” .....	42
Figura 6. Descodificação e reflexão sobre interação-continuidade-situação no texto narrativo. ....	53
Figure 7. “Narrative unbounded space of inquiry [Developed and inspired from the three dimensional inquiry space proposed by Clandinin & Connelly (2000)]”	54
Figura 8. Espaço (i)limitado da narrativa multidimensional .....	55
Figura 9. Fronteiras permeáveis das famílias migradas: as intersecções da relação entre Experiência-Vida-Aprendizagem nas trajetórias e temporalidades no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional .....	61
Figura 10. Principais instrumentos técnicas de recolha de informação do puzzle de investigação .....	70
Figura 11. A metodologia como agente de progressão na resolução do puzzle da investigação.....	88
Figura 12. Localização na mesa da sala de jantar de cada um dos intervenientes da família Silva. ....	97
Figura 13. Localização na mesa da sala de jantar de cada um dos intervenientes da família Mota. ....	98
Figura 14. Desenhos de Mafalda Mota realizados a 26-09-2014 e a 14-11-2014. ....	99
Figura 15. Localização na mesa da cozinha de cada um dos intervenientes da família Lopes. ....	100
Figura 16. Localização no sofá e cadeira de cada um dos intervenientes da família Rocha.....	101
Figura 17. Localização na mesa da sala de jantar de cada um dos intervenientes da família Folha.....	102
Figura 18. Localização no sofá e cadeiras de cada um dos intervenientes da família Alegria.....	103
Figura 19. Desenhos de Ana Alegria realizados a 2/03/2016 e 6/03/2016.....	103
Figura 20. Colaboração para objetivos comuns (Dubberly & Pangaro, 2010, p. 157)	108
Figura 21. Cooperação para objetivos diferentes (Dubberly & Pangaro, 2010, p. 157)	108
Figura 22. Conversação sobre objetivos (Dubberly & Pangaro, 2010, p. 157) .....	109
Figura 23. (Des)dobramento da trajetória da narrativa. ....	115
Figura 24. Escolhas na e da fronteira (in)visível da migração.....	119

Figura 25. <i>Lugares especiais: Ribeira do Rio Douro. Dia de São Martinho, em Portugal</i>	125
Figura 26. O último ianque.....	130
Figura 27. Dia Internacional dos Migrantes 2016 (18 de dezembro, Nações Unidas)	133
Figura 28. Unidos pelas Diferenças.....	135
Figura 29. <i>Nuances</i> da migração: as intersecções da relação entre Experiência-Aprendizagem-Comunicação na trajetórias de vida e temporalidades da deriva da migração em família.....	139
Figura 30. SIRIUS network   Education– Migration. ....	159
Figura 31. Multiculturalismo. (In The Spring Institute, 2017).....	163
Figura 32. Interculturalismo. (In The Spring Institute, 2017). ....	164
Figura 33. <i>Cross-culturalism</i> . (In The Spring Institute, 2017). ....	165
Figura 34. Metáfora “nuances da migração” e emergência de outras metáforas.....	174
Figura 35. Condomínio e fachada da residência da família Silva. ....	179
Figura 36. Núcleo familiar da família Rocha.....	182
Figura 37. Desenho do Miguel Silva com 9 anos sobre a escola de Portugal.....	194
Figura 38. Desenho do Miguel Silva com 9 anos sobre a escola dos Estados Unidos.....	195
Figura 39. Desenho realizado pela Paula Lopes (5 anos) da escola dos Estados Unidos (17/04/2015).....	199
Figura 40. Desenhos realizado pela Paula Lopes (5 anos) da escola portuguesa (17/04/2015).....	200
Figura 41. Desenho da Mafalda Mota com 9 anos, datado de 24 de abril de 2014. Escola dos Estados Unidos.....	204
Figura 42. Desenho da Mafalda Mota com 9 anos (24/04/2014). Escola em Portugal...	204
Figura 43. Desenho realizado pela Mafalda da casa dos Estados Unidos e de Portugal	205
Figura 44. Texto e desenho realizado pela Mafalda (10 anos) da escola Estados Unidos e de Portugal (5/09/2015).....	206
Figura 45. Desenho realizado pelo Daniel Rocha (7 anos) da escola do Brasil (11/09/2015).....	209
Figura 46. Desenhos realizado pelo Daniel Rocha (7 anos) da escola Portugal (11/09/2015).....	210
Figura 47. Desenho Escola Portuguesa - Anita Folha (9 anos).....	214
Figura 48. Desenho Escola Portuguesa - Elsa Folha (7 anos).....	214
Figura 49. Desenhos realizado pelo Carlos Alegria (9 anos) da escola Portugal (10/02/2016).....	216
Figura 50. Desenho realizado por Carlos Alegria (diário, 2/3/2016) .....	218
Figura 51. Desenho realizado por Carlos Alegria (diário, 10/2/2016) .....	233
Figura 52. Desenho realizado por Ana Alegria (diário, 10/2/2016) .....	239

## Índice de Fotografias

---

Fotografia I. O meu primeiro passaporte Sul Africano .....	16
Fotografia II. No 1º ano escolar na África do Sul .....	16
Fotografia III. O meu primeiro passaporte Português .....	17
Fotografia IV. O chão que piso .....	21
Fotografia V. Terá sido um (luso)morpho? .....	169
Fotografia 1. Desenhos realizados por Daniel Rocha (7 anos), a 15-18/04/2015, que inspiraram à metáfora do avião. ....	43
Fotografia 2. Festa de aniversário do filho Silva. Filha Mota na atribuição de diplomas na escola.....	138
Fotografia 3. A família e a escola na migração espaço de concordância ou concorrencial	143
Fotografia 4. Poema intitulado <i>Um farol...</i> .....	149
Fotografia 5. Estar “entre si” no quotidiano escolar. ....	156

## Índice de Gráficos

---

Gráfico 1. Nascidos em Portugal residentes nos EUA, 2000-2014 .....	177
---	-----

## Índice de Quadros

---

Quadro 1. Famílias participantes na investigação.....	36
Quadro 2. Peças da problemática e objetivos. ....	41
Quadro 3. “The Three-Dimensional Space Narrative Structure” .....	52
Quadro 4. Tipos de estratégias utilizadas na investigação .....	73
Quadro 5. Súmula dos dados sociodemográficos e de migração dos participantes das famílias.....	75
Quadro 6. Súmula dos dados sociodemográficos e de migração dos participantes das famílias.....	78
Quadro 7. Caraterização e classificação da entrevista/conversa .....	80
Quadro 8. Caraterização e classificação da observação .....	81
Quadro 9. Caraterização e classificação documental .....	83
Quadro 10. Caraterização e classificação documental .....	85
Quadro 11. Momentos da recolha da informação junto dos membros das famílias. ...	94
Quadro 12. Informação sobre o momento das entrevistas e das conversas.....	96
Quadro 13. Informação sobre os diários criados pelas famílias.....	96
Quadro 14. Informação do momento de recolha dos desenhos.....	97
Quadro 15. Temas associados à convergência da migração com as vivências familiares	113
Quadro 16. Temas associados à convergência da migração com os quotidianos escolares	114
Quadro 17. Temas emergentes associados ao (luso)morpho .....	114
Quadro 18. Períodos históricos de migração portuguesa (1950-presente). ....	127
Quadro 19. Percurso escolar do Miguel Silva.....	151
Quadro 20. Percurso escolar da Mafalda Mota. ....	152
Quadro 21. Percurso escolar da Paula Lopes.....	152
Quadro 22. Percurso escolar do Luís Lopes. ....	152
Quadro 23. Percurso escolar do Diogo Rocha. ....	153
Quadro 24. Percurso escolar da Anita Folha. ....	154
Quadro 25. Percurso escolar da filha Elsa Folha.....	154
Quadro 26. Percurso escolar da Ana Alegria. ....	155
Quadro 27. Percurso escolar do educando Carlos Alegria. ....	155
Quadro 28. Percurso escolar do educando da Família Rocha .....	276
Table 28. The Rocha’s son educational path.....	276

## Lista de Acrónimos

---

**1º CEB** – 1º Ciclo do Ensino Básico, Portugal  
**II ECCS** – II European Conference on Curriculum Studies  
**A.T.L.** – Atividades de Tempos Livres  
**BBC News** – British Broadcasting Corporation News (London, United Kingdom)  
**CNN** – Cable News Network (American basic cable and satellite television news channel)  
**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasil  
**E.V.A.** – Experiência-Vida-Aprendizagem (Carvalho, Ferreira & Correia, 2016)  
**EUA** – Estados Unidos da América  
**FCP** – Futebol Clube do Porto  
**FPCE-UP** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto  
**MOOC** – Massive Open Online Course  
**PDF** – Portable Document Format (Portfolio Digital)  
**PT** – Portugal  
**RTP1** – Rádio e Televisão de Portugal Canal 1  
**RTP2** – Rádio e Televisão de Portugal Canal 2  
**R.I.F.A.** – Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo  
**U.S.A.** – United States of America  
**V.I.C.A.** – Volátil-Incerto-Complexo-Ambivalente (Schwab, 2016)

### **Acrónimos – Fontes/Entidades Nacionais**

**INE** – Instituto Nacional de Estatística  
**DGEEC** – Direcção-Geral de Estatística da Educação e Ciência  
**MCTES** – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior  
**ME** – Ministério da Educação  
**MEC** – Ministério da Educação e Ciência  
**SEF** – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras  
**PORDATA** – Base de Dados de Portugal Contemporâneo organizada e desenvolvida pela Fundação Francisco Manuel dos Santos  
**MNE** – Ministério dos Negócios Estrangeiros (Portal das Comunidades Portuguesas)

### **Acrónimos – Fontes/Entidades Internacionais**

**CE** – Comissão Europeia or EC – European Commission  
**GFMD** – Global Forum on Migration and Development voluntary, inter-governmental, non-binding and informal consultative process open to all States Members and Observers of the United Nations  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**SIRIUS network** – European Policy Network on the Education of Children and Young People with a Migrant Background  
**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
**UN** – United Nations  
**UN DESA** – United Nations Department of Economic and Social Affairs

### **Abreviaturas**

**“Tuga”** – Neste trabalho a abreviatura nunca foi pensada ou escrita de forma pejorativa. Neste estudo designa um português que tenha migrado e que fez parte de uma comunidade portuguesa no país recetor; família “Tuga”.

**Cit.** – Citation



## Introdução

---

“We are in the phenomenon under study. In a narrative inquiry, we are, as narrative inquirers, also under study, over time. As a narrative inquiry progresses we, as narrative inquirers, are also making and remaking our lives.”

(Clandinin, 2013, p. 81- 82)

As escolhas fazem parte da vida do ser humano e delas depende a caminhada que se faz e o percurso que se trilha. Na primeira parte deste trabalho narrativo começamos por apresentar as escolhas, os obstáculos da investigadora por forma a clarificar subjetividades e o posicionamento epistemológico que permitiu chegar à interpretação das peças da problemática apresentada na narrativa das famílias em estudo. A narrativa surgiu da transcrição das entrevistas e/ou conversas, dos diários produzidos pelas famílias, dos desenhos das crianças, das fotografias, dos poemas e dos questionários abertos.

Com as escolhas apresentadas pelos membros das famílias despontam as andanças e as mudanças na e da fronteira em que se movem daí que a revisão bibliográfica surja interligada com a narrativa que as seis famílias produziram. Do constante revisitar do mover das peças da problemática emergentes na narrativa das famílias criou-se a contextualização teórica que ajuda a enquadrar quem lê: migração, família e escola, num quadro teórico mais global.

Conscientes que o quotidiano familiar se processa entre gerações que estão em constantes interações fomentadoras de conversas, deliberações e ponderações em que a dinâmica familiar ora se estabiliza ora se adensa e sempre se manifesta como espaço primordial de socialização, ouviu-se, observou-se e respeitou-se convergências e divergências manifestadas pelos membros das seis famílias nas entrevistas e/ou conversas. Partilhou-se as questões emergentes com todos os familiares sabendo que não existem generalizações, mas que cada um contribui de modo singular no debate das *nuances* da migração. Daí que os capítulos da fundamentação epistemológica e metodológica da investigação continuem a delimitar a contextualização do puzzle da problemática em estudo. O que se pretendeu foi entender as histórias pessoais de uma experiência que os membros das seis famílias viveram, vivem e relatam por isso, a escolha pela investigação narrativa deste trabalho de pesquisa deveu-se à vontade de compreender sem omitir o gesto mínimo, a complexidade do “descasque miudinho” da palavra e o matizado de um som que é o contar da história das experiências dos falantes deste estudo.

Neste trabalho, realiza-se o (des)dobramento do puzzle das andanças e mudanças e procura-se que os leitores se familiarizem com as seis famílias, percebendo como se apropriaram dos instrumentos e técnicas de recolha e como encaixam as peças da problemática. Quando se segue a linha de investigação qualitativa e embora se possa olhar para os números para se compreender o movimento perpétuo das pessoas pelo planeta Terra devemos ter presente que dentro da historicidade existem múltiplas narrativas. Tyack (1974) recorda que “any attempt to categorize the experience of a group obviously tends to blur differences between individuals and subsets of the group” (p. 249). Na análise de uma experiência coletiva sobre migração que permite explicar discrepâncias nos estudos estatísticos, as seis famílias permitem um enfoque na investigação de histórias de experiências pessoais vividas em família. A narrativa do puzzle fez-se através de uma análise cooperativa sobre o modo singular como os participantes encaixam as peças da problemática. A forma como as peças se dispõem permite o sobressair do (des)dobrar das várias narrativas que compõem a narrativa, isto é, a multiplicidade de análises que os diversos membros das famílias trazem para a experiência da migração. A constante leitura e/ou análise dos documentos produzidos: entrevistas, conversas, diários, desenhos, fotografias, poemas e questionários abertos permitiram a construção da pesquisa como narrativa. O recurso a diversos meios permitiu gerar uma confluência de narrativas sobre: migração e vivências familiares; migração e quotidianos escolares. O (luso)morpho surge na maioria das famílias, somente no momento da recolha das entrevistas e conversas e por sugestão nossa daí que não se verifique uma triangulação de dados como se efetua nas outras peças do puzzle. Na triangulação de dados recorreu-se a diversas fontes para obter uma narração mais detalhada do fenómeno em estudo. Já na triangulação metodológica usaram-se diferentes métodos para a compreensão de cada um dos objetivos definidos (Cohen, Manion & Morrison, 2003; Denzin, 2010) dando-se destaque ao longo de toda a investigação ao método narrativo (Clandinin & Connelly, 2000) com entrevista/conversa compreensiva (Kaufmann, 2013). Um dos procedimentos adotado foi também o de “member-checking” sempre que na convergência dos dados surgiam dúvidas para a análise das peças da problemática. Utiliza-se o termo (des)dobramento para relembrar que na interpretação que se apresenta na narrativa da investigação esta foi precedida pela indagação de outras possíveis interpretações.

O que se procura não é necessariamente a construção do puzzle, mas sim uma análise cooperativa sobre o modo singular como os participantes encaixam as peças. Na construção da narrativa há *vida* a unir as folhas dos documentos orais e escritos. “[L]ife – as we come to it and as it comes to others – filled with narrative fragments, enacted in storied moments of time and space, and reflected upon and understood in terms of narrative unities and discontinuities” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 17).

Ainda que a metodologia de narrativas trate de estudos diversos que realçam determinadas tipologias neste caso particular não será de cunho (auto)biográfico. No entanto, tendo por base



o trabalho de vários autores que vão sendo referenciados ao longo desta tese a humanidade é (auto)biográfica. Por isso:

Auto – quando se narra na primeira pessoa de forma oral ou escrita. Segundo Weaver “is seen as the writing of the self” (2010, p. 31);

Bio – significa Vida. Sabemos que o planeta Terra aloja uma diversidade de seres vivos que evoluíram e/ou se extinguiram ao longo de milhões de anos. O homem e a mulher enquanto sujeitos traduzem o passar de um singular ao plural quando os ligamos a uma história de pensamento ocidental antropocêntrica onde “só o Homem pode falar sobre o Homem” (Picp, 2005, p.14). Seguindo a proposta de Picp relativamente à evolução

o Homem [e a Mulher] é uma tomada de consciência surgida num canto do universo, [...] desprovida de qualquer finalidade de sentido. É aí que reside a essência da condição humana: uma espécie que não pode existir sem dar sentido à sua vida, uma ontologia, num cosmos vazio de sentido (2005, p. 50)

A evolução da ciência, a reflexão histórica e crítica de autores consagrados trouxeram que a Terra não é o centro do Universo (revolução copernicana) e que a espécie humana (*Homo sapiens*) pertence ao reino animal (Animalia) à classe dos mamíferos (Mammalia) à ordem dos primatas (Primata) não tendo por isso sido alvo de uma criação especial (revolução darwiniana). Picp (2005) evoca Sigmund Freud afirmando que ao trazer a “descoberta do inconsciente” (p. 14) permite aprofundar a evolução do pensamento da espécie humana e de como se apropria e dá sentido às esferas em que se move (mundo social) e do “seu” lugar (reflexões reservadas e reprimidas). Como assinala Bourdieu (1999) sobre o modo como as pessoas se exprimem oralmente com os outros pode possibilitar uma autoanálise induzida,

[t]he density and intensity of their speech, and the impression they often give of finding a sort relief, even accomplishment, convey, along with everything else about them, a *joy in expression*. Thus one might speak of *an induced and accompanied self-analysis*. (p. 615, ênfase no original)

Grafia – significa escrita que quando é auto é redigida pelo próprio ou quando é bio é normalmente redigida na terceira pessoa. A este propósito Weaver acrescenta “Graphien, of the self biologically” (2010, p.31). O desenho (Figura 1) de Escher *Drawing Hands* que se segue permitiu-nos refletir que antes de se escrever provavelmente fizemos gravuras, esculturas e/ou desenhámos, no entanto, seja qual for o modo como nos exprimimos as gravuras, os desenhos e a escrita tornam-se um poderoso arquivo para a memória humana. A arte é a forma mais elevada do modo de sentir e do ser humano expressar estados de espírito através da dança, música... A escrita, arte intrincada da palavra, torna-se ferramenta de conhecimento que permite compreender o mundo em que evoluímos.

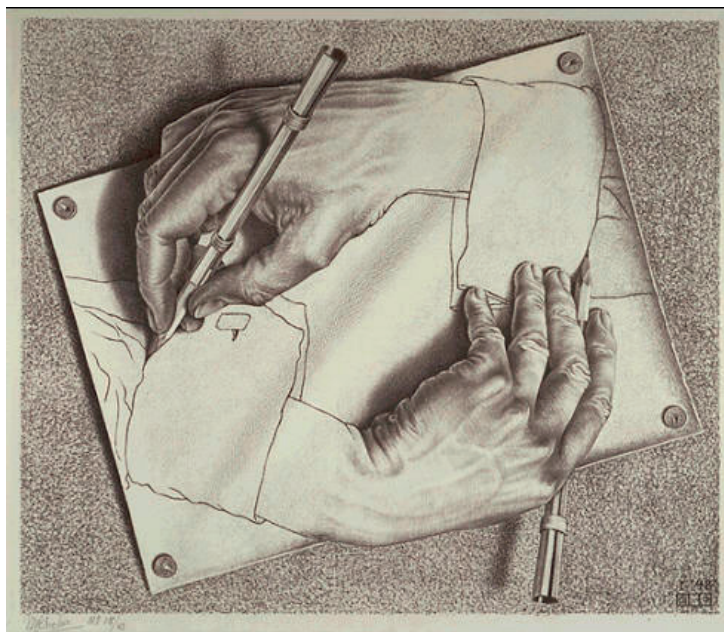


FIGURA 1. *Drawing Hands* realizada em 1948 por M.C. Escher (2016).

Pesquisar exige indagação, reflexão, interrogação, daí que a (auto)biografia apresentada após a introdução serve para os leitores situarem as subjetividades e intersubjetividades da investigadora nesta narrativa que se refletem em três domínios: o campo da experiência pessoal; o campo social e o campo teórico. Permitindo ainda enquadrar e justificar a problematização da temática focada em famílias migradas com crianças em idade escolar.

A escrita ora em português ora em inglês traduz os momentos de reflexão de quem se expressa também num movimento perpétuo de (des)dobramento linguístico— uma língua uma pessoa; duas línguas duas pessoas? A estranheza que inicialmente pode gerar nos leitores será a mesma que as famílias sentem ou sentiram agora que falam duas línguas uns com e outros sem sotaque. Traduz como optaram comunicar com os outros e com os investigadores deste estudo. A narrativa resulta de uma comunicação que foi entendida como um processo contínuo de negociação e partilha que envolveu os membros das famílias na construção dos seus próprios significados através de experiências que foram adquiridas num espaço de tempo específico e dentro das esferas sociais em que se moveram. Mais uma vez uma obra de Escher possibilita-nos refletir que a evolução da comunicação na espécie humana permite a elaboração de mensagens que passam a ter sentido começando um relacionamento mais amplo em que se difunde e perpétua conhecimento. *Bound of union* (Figura 2) pode traduzir a *experiência* (E.) dos antepassados que é transmitida neste processo perpétuo de aprimoramento da *vida* (V.) onde o *aprendido* (A.) é legado para os descendentes. *Bound of union* reflete neste trabalho de investigação a interação E.V.A. no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional que se criou.



FIGURA 2. *Bound of union* realizada em 1956 por M.C. Escher (1995).

Esta tese está organizada em cinco capítulos que iniciam com textos, de autores portugueses do século XX sobre a temática do Homem Português, pois importa situar as coordenadas geográficas de onde se escreve esta narrativa que são as portuguesas daí o (luso)morpho. Espera-se que o leitor tenha à sua disposição uma série de pistas de leituras diversificadas que lhe vá despoltando o interesse sobre uma constelação de caracterizações mais ou menos possíveis pois o “Português é várias pessoas” (quem o disse foi Fernando Pessoa).

No capítulo I, esboça-se o processo de investigação narrativa segundo o ponto de vista de Clandinin & Connelly (1991) que consideram os termos narrativa e história sinónimos propondo a utilização dos mesmos de forma indiferente. Consideram a narrativa como um meio promotor de investigação e/ou metodologia de investigação. A pesquisa que desenvolvemos teve assim como ponto de partida o narrar de histórias; isto é, solicitámos aos participantes que através de uma entrevista/conversa nos falassem de histórias, de experiências que partilharam por terem vivido situações similares. Este estudo reflete, fundamentalmente, a necessidade de compreender narrativas migratórias recolhidas em contextos familiares diversos, com indivíduos de distintas nacionalidades. De seguida, as considerações éticas que foram tidas em linha de conta para a emergência do puzzle da investigação tais como, o negociar o anonimato das famílias, o negociar relacional entre investigadores e famílias e da relação estabelecida negociar a emergência das histórias. Apresenta-se um quadro resumo das famílias (ver página 36) para que os leitores possam sempre que assim o desejarem aceder a elementos a ter em conta sobre os participantes da investigação. Delimitam-se as peças da problemática e os seus objetivos, descreve-se o puzzle de investigação que as originou e apresentam-se os princípios éticos que foram o fio condutor das decisões contínuas para a criação da metáfora “*nuances* da migração”

(ver página 42). As considerações éticas tidas em conta para a elaboração da metáfora do avião denominado “*Nuances da Migração*”, com o negociar relacional e das histórias nas famílias condicionaram: o número de passageiros das andanças e mudanças; o problematizar fundado nas experiências de migração em indivíduos que na sua maioria possuíam qualificações académicas superiores e tinham tomado a decisão em família de migrarem com as crianças por um período determinado e regressarem ao país de origem e os ventos gerados pelas “hélices” de cada uma das peças da problemática trazem o reformular dos fragmentos dos relatos permitindo um novo confronto com as leituras essenciais. A metáfora será mobilizada sempre que se justifique para a interpretação/análise do que se narra.

No capítulo II, intitulado de fundamentação epistemológica da investigação refere-se as principais características de um estudo narrativo, que segundo Creswell (2008), são: as experiências de um indivíduo geradas pelas interações sociais e pessoais; continuidade cronológica de uma experiência (baseada na teoria da experiência de Dewey); life stories – (relatos contados na primeira pessoa obtidos através da recolha de informações/dados; o restorying/recontar ou desenvolver uma história metafórica a partir das informações/dados recolhidos; codificar as informações/dados por temáticas ou categorias; incorporação da situação/lugar na história ou temas e colaboração entre investigadores e participantes durante as várias etapas da investigação.

Neste trabalho narrativo existe um plano cronológico para se entender a trajetória de vida de cada membro da família, bem como, fez-se a análise de fragmentos dessas trajetórias de vida que revelam uma continuidade temporal reflexiva sobre as suas experiências. Partindo dos relatos e informações recolhidas procedeu-se ao recontar que se encontra entrelaçado com a metáfora criada. As temáticas derivam das peças da problemática e encontram-se contextualizadas num espaço físico específico ou fronteira topológica da investigação. Colaborar exige um trabalho de liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações para que os objetivos comuns negociados pelo coletivo sejam atingidos. Na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, negociação conjunta do grupo embora os objetivos e ações possam ser diferentes cada membro aceita contribuir para os objetivos e ações do conjunto, podendo existir relações que tendem à não-hierarquização e confiança mútua (Damiani, 2008, Dubberly & Pangaro, 2010). Daí que nesta investigação se tenha optado por um blend entre a colaboração e a cooperação dado se tratar de uma narrativa em contexto familiar e o número de participantes total ser de 26 pessoas (crianças e adultos).

Narrativa familiar pois permite aceder à unidade familiar e transitar entre o individual e o coletivo, a esfera privada e a esfera pública. As histórias pessoais da experiência que os membros das seis famílias viveram, vivem e relatam são a escolha para compreender um mapa de mundos de multiplicidades ligadas por várias coordenadas. O que se pretendeu foi captar o trejeito mínimo, a complexidade do “descasque miudinho” da palavra e o matizado de um som que é o contar da história das experiências dos falantes deste estudo. Este captar, foi guiado por



princípios de autorreflexividade, análise de relações de poder, de intimidade, e de fronteiras entre os espaços matizados e singulares em que se movimentam as famílias.

Com base nas leituras da Clandinin & Connelly (2000) sobre o *three-dimensional narrative inquiry space* procedeu-se a uma reflexão sobre espaço-tempo na produção da narrativa. Foram idealizadas as figuras (ver página 53 e 55). No esquema pretende-se descodificar e refletir sobre como unir a capacidade de abstração e compreensão dos conceitos interação, continuidade e situação num modelo dimensional. Na figura nos vértices de um triângulo imaginário surgem as peças da problemática - migração, vivências família e quotidianos escolares escola. Para cada uma das peças existe uma esfera, com limites difusos, criada pela saturação das histórias e artefactos que os membros de cada família decidem trazer para o processo da investigação sobre aquele tema. Assim, um espaço (i)limitado de interações que denominamos campo de investigação, onde trabalhamos e nos movemos para o (con)texto e deste para o texto narrativo da investigação. Desta confluência de movimentos desponta a quarta peça da problemática (luso)morpho no texto narrativo. (Luso)morpho na sua essência de limites difusos assume-se possibilidade sendo por isso um duplo fenómeno de unidade e de diversidade em (Mandari)morpho, (Anglo)morpho, (Castelhano)morpho, (Hindi)morpho, (Germano)morpho, (Franco)morpho... Escolhemos um espaço (i)limitado para possibilitar o emergir das intersubjetividades, complexidades, dificuldades e incertezas associadas ao processo de uma investigação narrativa. A metodologia desta investigação não foi pensada para encontrar resoluções pois as investigações narrativas não fazem questões, segundo Clandinin (2013), o que procuram é entender como o puzzle se gerou e como as peças se encaixam.

No capítulo II, debate-se também, as fronteiras permeáveis das famílias migradas: as interseções da relação entre Experiência-Vida-Aprendizagem nas trajetórias e temporalidades no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional (Dewey, 1997, Dubar, 1997, Freire, 2013 & Lyotard, 1954). As relações entre o ser e os membros da família tendem a manter-se em padrões estáveis mas o tempo não flui com a mesma velocidade em todos os indivíduos pois está dependente da percepção que cada um tem sobre essa fluidez.

Na investigação desenvolvida os desafios que se colocam à adoção de uma metodologia como um instrumento mais orgânico, são ser produzidos socialmente e culturalmente em fronteiras dialógicas interativas e tensas marcadas por uma irreduzível heterogeneidade e assegurar a produção de uma narrativa que pretende ser ética e civicamente justa em educação (Correia & Caramelo, 2010). No item destinado às pessoas participantes no estudo não existe numeração pois consideram-se os princípios éticos relacionais estabelecidos. Assim, o subtema investigadora surge para esclarecer como as famílias compõem uma seleção significativa e/ou intencional e que esta ocorreu em dois momentos: um antes da recolha (Caso Extremo – famílias portuguesas que migraram por motivos profissionais para os Estados Unidos já regressadas a Portugal) e outro depois da recolha de dados (Bola de Neve – famílias brasileiras e uma americana que

migraram por motivos académicos ou religiosos para Portugal, tendo duas delas já regressado aos países de origem: Brasil e Estados Unidos).

Para uma investigação de cariz narrativa, tal como sugerem Connelly & Clandinin (1997/2000) e Creswell (2003/2008), o relacionamento com os participantes foi cooperativo. Assim, no decurso da pesquisa, num primeiro contacto, explicou-se o propósito do estudo e envolveu-se ativamente os participantes na investigação, à medida que esta se foi (des)enrolando. A cooperação entre investigador e participante deve envolver não só o negociar da relação a estabelecer, mas também os momentos de recolha e de verificação da informação, para a construção da narrativa. Segundo Connelly & Clandinin (1997), “[i]n the process of beginning to live the shared story of narrative inquiry, the researcher needs to be aware of constructing a relationship in which both voices are heard” (p. 127). Esta colaboração estreita o espaço da narrativa (re)contada. As narrativas foram recolhidas em 6 contextos familiares distintos, com 26 indivíduos de diferentes nacionalidades e revelaram as singularidades, divergências e convergências de cada participante. Os principais instrumentos técnicos de recolha de informação foram entrevistas/conversas. Durante o momento em que as mesmas decorreram assumimos o papel de observadores participantes. Após este momento ter terminado passamos a ser observadores não participantes. Verificou-se ainda a construção de diários, textos híbridos com fotografias, poemas, parágrafos reflexivos sobre migração, vivências família e quotidianos escolares. As crianças realizaram desenhos sobre as escolas que frequentaram e por último realizou-se um questionário aberto.

No capítulo III, (des)dobramento da trajetória da narrativa – lógica da exterioridade como limite de uma variação, como menciona itens destinados às pessoas participantes no estudo também não existe numeração pois consideram-se mais uma vez os princípios éticos relacionais estabelecidos. Assim, temos a reflexão dos investigadores sobre o estatuto do material; a trajetória em relação à apropriação por parte dos sujeitos do material e a reflexão dos investigadores sobre a trajetória realizada. A escolha do método aplicado – não se trata de entrevistas como narrativas biográficas dado que as famílias não contam o seu percurso até ao momento da escolha da migração mas a “personal experience story” (Creswell, 2008) sobre migração. Reapreciamos a diferença entre entrevista semiestruturada e entrevista informal – conversação, de forma a reconhecer que ambas fornecem transcrições, que incluíram as manifestações não-verbais mais significativas (Amado, 2013), destinadas à narrativa para que esta assente numa argumentação a mais desenvolvida possível. Neste estudo os investigadores realizaram as suas anotações, no carro após as entrevistas/conversas, em formato de gravações áudio do que tinham observado. Nos momentos de recolha de informação existiram subjetividades daí que se tenha optado por apresentar no capítulo (des)dobramento da trajetória da narrativa como se procedeu à sua aplicação e dos resultados que daí derivaram. Ouvimos, observámos, respeitámos, transcrevemos, lemos, participámos dos silêncios e do descasque miudinho de cada

palavra proferida possibilitando compreender através das histórias pessoais de quem arriscou e experimentou uma vida “melhor” as *nuances* da migração em contexto familiar (Carvalho, Ferreira, & Correia, 2016). Por isso, procedeu-se à análise do resultado da apropriação que cada família fez para contar a sua história da experiência de migração com as crianças em idade escolar. Só nos foram facultados os contactos das mulheres participantes das famílias com a exceção do homem da família Folha. A duração inicial das entrevistas/conversas prevista seria à volta de uma hora, o que ocorreu apenas na família Mota, nas restantes famílias rondou as duas horas. Apresentam-se ainda os temas que emergiram do (des)dobrimento da trajetória narrativa pois cada família foi (des)enrolando o puzzle da investigação em estudo e das confluências de assuntos surgiram fronteiras permeáveis entre as peças da problemática: Migração ↔ Vivências Familiares; Migração ↔ Quotidianos escolares e a conceptualização: (luso)morpho.

Embora se apresentem em quadros, as temáticas serão desenvolvidas como uma narrativa de seis famílias migradas com crianças em idade escolar. Daí que se tenha criado a figura 23 intitulado “(Des)dobrimento da trajetória da narrativa” onde se apresenta a interação das temáticas que emergiram das fronteiras permeáveis das peças da problemática que nos submetem para a historicidade dos seres humanos que compõem esta narrativa sobre *nuances* da migração de seis famílias com crianças em idade escolar. O (des)dobrimento da trajetória da narrativa desafia para a singularidade que consiste em conciliar a unidade aos múltiplos, na realidade como uma singularidade-limite de uma variação.

No capítulo IV, a contextualização teórica das *nuances* da migração em contexto familiar parte do interpelar sobre o futuro coletivo de um mundo em permanente movimento migratório. Ao longo da contextualização teórica sobre migração fomos adaptando os trabalhos científicos mobilizados às circunstâncias das seis famílias em estudo. Daí que se tenha optado por definir emigração, imigração e migração numa perspetiva histórica, antropológica, sociológica, psicológica, filosófica, geográfica e política. Optou-se por um conceito ainda em desenvolvimento para enquadrar as seis famílias nos padrões migratórios atuais denominado de “migração circular” (*circular migration*) que procura identificar grupos de indivíduos com diferentes qualificações académicas, que se deslocam de um país para o outro com o propósito de trabalhar ou estudar mas, com retorno voluntário após um determinado período. Nesses grupos averigua-se ainda a possibilidade de permanecerem por um período migrados ou por intercalarem períodos migratórios de menor duração dentro e fora do país de origem. Neste interpelar sobre um futuro da família humana em migração, a perspetiva histórica e educacional encontra-se contextualizada em Portugal, no Brasil e nos Estados Unidos da América dado que são os países de emigração e de imigração, respetivamente.

A caracterização das famílias é um processo complexo e difícil dado que se constituem em múltiplos modelos familiares (Cresse et al., 1999), são heterogéneas e desenvolvem diversas interações com a sociedade. As famílias não são configurações unitárias. Elas promovem rela-

ções íntimas, compartilham caminhos e ritos de passagem entre gerações, como o ingresso na escola, o primeiro emprego, a paternidade, a morte e o nascimento. As famílias fazem escolhas e tomam decisões que podem causar no espaço doméstico tensões nas relações e stress. Neste estudo, todas as famílias migraram por motivos profissionais/económicos. As crianças estudam em escolas portuguesas e a maioria frequentou sistemas de ensino em dois países. Este dado coloca em evidência um acontecimento histórico contínuo no tempo, que todos os migrantes interagem com a escola de uma maneira ou de outra. As crianças, homens e mulheres de um amanhã que se vai construindo hoje, proferiram palavras sentidas e com sentido descobrindo que também nelas cabe o silêncio. A escola é transversal a todo o narrar e é o cimento que liga, no caso das crianças, o seu imaginário aos espaços geográficos diversos que habitaram (Figura 3).

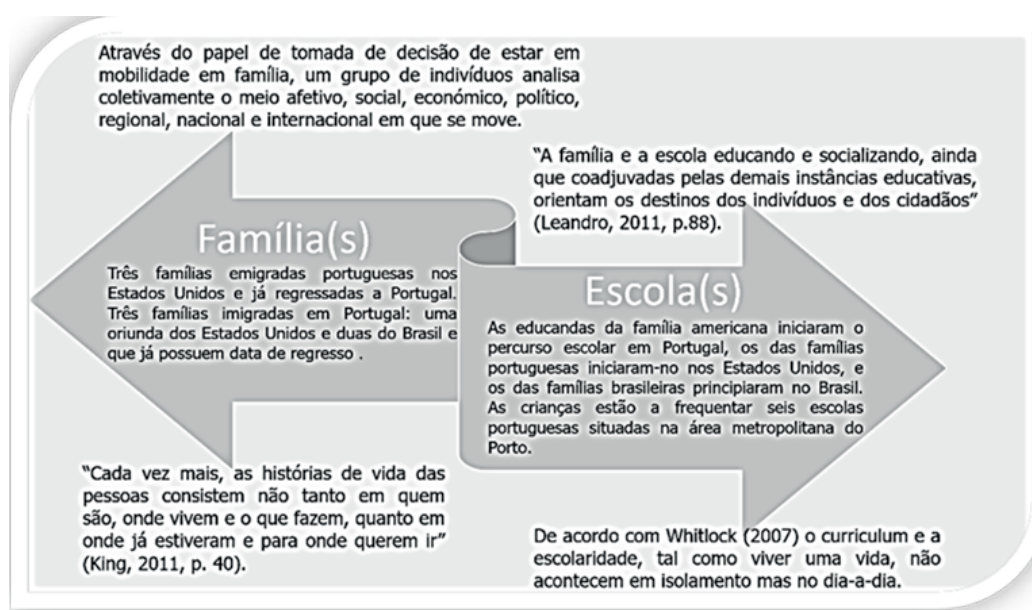


FIGURA 3. Esboço das fronteiras (in)visíveis da migração.

Embora se distinga multiculturalismo, de interculturalismo, de *cross-culturalism*, opta-se por um contexto multicultural e/ou intercultural dado que adapta as palavras e circunstâncias relatadas pelas famílias. Assim, emergem as convergências das singularidades e da autenticidade de se "ouvir com outros olhos" (Antunes, 2015).

Na deriva 'em família' encontra-se o pretexto para refletir contributos e modos de pensar entre autonomias num espaço-tempo de produção de narrativas em co-construção num processo incessante de reedificação da experiência (Dewey, 1997). Tanto a família, como a escola e o lugar, educam e sociabilizam norteando os destinos dos cidadãos com vidas globais (Leandro, 2011). Através da comunicação da narração sobre os quotidianos marcados pelas *nuances* da mobilidade, as famílias partilharam as experiências, que estão contextualizadas num tempo e espaço que é simultaneamente pessoal e social. No ato de recordar e de (re)contar, as famílias,



expõem uma continuidade temporal na história (Lyotard, 1954) que narram que permite uma compreensão sobre a dinâmica dos indivíduos que habitaram diversos espaços geográficos.

Na escolha da fronteira (in)visível da migração, a metáfora do avião denominada “*Nuances da migração*” revelou que a peça (luso)morpho é dual porque a viagem, segmento de uma vida humana, introduz um renascer do sujeito de duas pátrias possibilitando um questionar deste permanente ser e não ser. A peça (luso)morpho, localiza-se num país com um posicionamento privilegiado, o clima, a diversidade geográfica, a inserção de Portugal em diferentes espaços e um povo pioneiro na navegação moldaram a peça (luso)morpho. O luso faz a ligação com um país ou a lusofonia. O morpho o que muda ou que se adapta. (Luso)morpho aquele em que o que perdura é a contradição de um já com o que foi e o que quer que se repita. Dado que a metáfora do avião representa o campo de presenças do indivíduo ao longo de um tempo que não é uma linha mas uma rede de intencionalidades, um esboço de uma viagem que se reconhece porque noutros esboços anteriores esteve presente. A metáfora uma fronteira de derivas de presenças onde só se é porque está a ser num processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência.

O capítulo V, compreensão da narrativa - a dinâmica da apropriação, cruza a metáfora do avião denominado “*Nuances da Migração*” com as histórias das famílias. Permitiu o problematizar as experiências de migração de indivíduos que na sua maioria possuem qualificações académicas superiores e tomaram a decisão, em família, de migrarem com as crianças por um período determinado e regressarem ao país de origem. Trouxe o reformular dos fragmentos dos relatos permitindo um novo confronto com as leituras essenciais. Levou à criação de novas metáforas devido à participação das crianças. Na família Silva para o filho a *Metáfora do futebol* porque as cores que escolheu para a escola serem da sua equipa favorita. Na família Mota, a filha descreveu as escolas que frequentou nos dois países através do tempo meteorológico (os Estados Unidos da América eram o Sol e em Portugal, a chuva) daí a *Metáfora do tempo meteorológico*. Na família Lopes foi a *Metáfora “as cores não valem”* pois a filha experimentou todas as cores antes de pintar a roupa da professora afirmando que “as cores não valem”. Na família Rocha foi a *Metáfora do coração* pois o filho Rocha gosta tanto da escola portuguesa que escolhe a cor vermelha que, para ele, simboliza o coração. Na família Folha foi a *Metáfora da bubble bubble* pois as meninas se pudessem escolher entre a escola e a igreja não hesitavam escolhiam, a igreja. Na família Alegria, a *Metáfora do ser* na origem pois Carlos Alegria embora diga que na escola já o respeitam e não lhe chamem de preto, parece continuar na busca de compreender: *Já não tem mais aquela coisa comigo, de sei lá, que eu sou diferente*.

O capítulo V, possibilitou também o delimitar dos horizontes de cada família bem como, as divergências/convergências dos horizontes pessoais. Embora dentro de um avião ou outro meio de transporte, cada membro do agregado familiar enceta uma viagem individual, original, singular resistente à “banalidade” do coletivo social. Proclamando-se resistente à imitação, à

cópia e à reprodução. Permitiu que na metáfora de movimento perpétuo do tempo que desenvolvemos a nossa temporalidade, desenvolvendo-nos a nós mesmos como assinala Lyotard (1954), “não somos subjectividades fechadas sobre si próprias, [...] É por isso que o nosso futuro é relativamente indeterminado, por isso que o nosso comportamento é relativamente imprevisível [...], por isso que somos livres” (p. 93).

Finalmente, nas considerações finais da lógica da exterioridade às dinâmicas da apropriação, o último capítulo, debruçar-se-á sobre as reflexões relativas a esta investigação.

Após as referências bibliográficas, surgem os apêndices e anexos. O apêndice I é constituído pelo “Consentimento Informado”. No entanto, as famílias foram ainda informadas que, independentemente do que pudesse estar omissa naquele consentimento, todos os procedimentos éticos seriam tidos em conta. O apêndice II é composto pelo guião da entrevista. Após um consenso na negociação relacional investigadores-famílias implementaram-se conversas e/ou entrevistas conforme as famílias se sentissem mais confortáveis tendo em conta as dimensões que se pretendiam explorar e as características da técnica a aplicar. O apêndice III possui o questionário aberto utilizado na recolha de informação de cunho qualitativo. O apêndice IV é uma sinopse das transcrições das entrevistas/conversas realizadas e enviadas às famílias. Dado os textos serem de carácter intimista e perspectivados pelo eu-familiar optou-se por omitir a transcrição integral do conteúdo por forma a não quebrar o anonimato. Optou-se antes por seleccionar as passagens de texto que revelam a inserção na metodologia adotada. O que se apresenta neste apêndice é um excerto do que foi enviado a cada uma das respectivas famílias após transcrição e preparação da análise cuidada. No apêndice V inclui-se a sinopse dos diários respeitando o critério acima referido. Finalmente, o apêndice VI inclui os desenhos realizados pelas crianças sobre a escola portuguesa e a dos Estados Unidos e os desenhos realizados pelas crianças sobre a escola portuguesa e a do Brasil. O anexo I é constituído por um documento entregue na “Escola Básica do Sol” (pseudónimo) e escrito pela mãe, Anabela Alegria intitulado: “Diferenças na escola: Das hostilidades e preconceitos às possibilidades multiculturais”.

# (Auto)biografia



I entitle my photo – Reflective nostalgia - that I took of myself in my first week as “a local” in downtown U.S.A. (July, 2010).

My shadow is my companion; it is a possibility for entering the realm of play. Playing as an intellectual journey to imagination and, by doing so, (dis)equilibrium sometimes needs to occur. I, myself, sometimes, am not who I think I am. I just need to look at my shadow to acknowledge that phenomenon. Therefore, knowledge is subjective, multiple, provisional, connected organically to being and time and, like playing, never complete.



Andanças  
 Nasci...  
 Sou um grão de arroz  
 no bico de um albatroz.  
 Uma ervilha  
 a rolar em Sevilha.  
 Sou uma dança  
 desenhada pela mão de uma criança.  
 Sou... Possibilidade!  
 Palavra atrás de palavra  
 Procuro a lembrança do antecomeço da viagem

Elizabet Carvalho - July 18, 2014

A história começa com a minha família em Portugal que, tal como muitos portugueses nos anos 60, para se evadirem à ditadura salazarista, migraram, entre outros países, para França, Brasil e África do Sul. Os meus pais decidiram reunir-se aos meus avós maternos, que residiam em Johannesburg, na África do Sul, no ano de 1969. A minha movimentação entre continentes começou, estava eu ainda em gestação. Fiz a primeira viagem de avião, no útero da minha mãe.

Escolhi nascer em agosto de 1969. O que eu desconhecia era que ia ser educada entre múltiplas culturas (des)iguais. Seguindo a proposta de Banks & Banks (2010), “[t]he essence of a culture is not its artifacts, tools, or other tangible cultural elements but how the members of the group interpret, use and perceive them. It is the values, symbols, interpretations, and perspectives that distinguish one people from another in modernized societies” (p.8). Assim, se processa o continuum da(s) cultura(s). Assentámos residência nos arredores de Johannesburg, num local que, em tudo, se assemelhava a Portugal. Ainda hoje, consigo passear um dia inteiro pela vizinhança, sem precisar de proferir uma palavra de inglês. Partilho com Paul Auster (1992) “this ease of communication, however, was upsetting to him [and to me], as if it would somehow rob the place of its foreignness” (p.83). Em casa, ouvia falar português, a comida era sempre confeccionada, respeitando as tradições portuguesas, e os feriados religiosos, festejados segundo os dias portugueses. A Maria<sup>1</sup>, com quem tive contacto com a língua Zulu, ensinou-me a colocar as bonecas presas às costas com um cobertor e, enquanto limpava, foi minha companheira de brincadeiras. O meu primeiro contacto com a língua inglesa e a cultura colonialista foi numa escola só para brancos, onde ingressei, em 1975. Usávamos farda, cantávamos o hino, parecíamos todos iguais e, nas palavras de Stockett (2011), “[t]hat was just a normal part of life, the rules between blacks and whites” (p. 526). Toda a vida ouvi a

<sup>1</sup> Nunca lhe conheci outro nome.



frase em inglês: “Where do you come from? You do not look portuguese!” e, em português, a pergunta, em 1977: “Se tu nasceste na África do Sul, por que é que não és preta?”

Após o regresso, em 1977, vivi 34 anos em Portugal. Ingressei no ensino público, numa escola primária, em meio rural, onde foi sugerido que repetisse a primeira classe, uma vez que, no parecer da professora, eu não dominava a língua portuguesa. Como ninguém contestou, nem outra alternativa foi apresentada à família, fui colocada na última carteira da sala de aula. Lembro-me de sonhar com a escola de África do Sul, mas não com a nação que separava os residentes. Ainda hoje é com perplexidade que observo a minha cédula de nascimento, onde entre outros dados lê-se: “Person: White. Color of eyes: Blue. Color of hair: Blonde” (Fotografia I e Fotografia II).



FOTOGRAFIA I. O meu primeiro passaporte Sul Africano.



FOTOGRAFIA II. No 1º ano escolar na África do Sul.

Fotos I e II retiradas do espólio de Elizabet Carvalho.

Na África do Sul, o meu modo de ser nativa migrante é de natureza poética. O horizonte alonga-se preguiçoso. Rodeada pela paisagem, o sol a tocar a pele, o cheiro, a relva no jardim dos meus pais, a minha noção de espaço neste lugar altera-se. Fico serena, de volta ao útero, na África do Sul.

Só frequentei, durante um ano, uma escola na África do Sul; no entanto, deixou uma marca profunda na minha essência. Já a de Portugal, fez-me desejar voltar a usar uniforme só para ser igual, igualzinha aos outros. Quantos de nós se comportam como migrantes nas escolas? Será devido ao facto de, nesse espaço, sermos educados para o antropocentrismo? Assalta-me à mente o alerta de Picp (2009): “[o] homem [e a mulher] ocupou o lugar do Criador e substitui toda a criação pelas suas criações. E o homem [e todos aqueles que habitam o nosso planeta], onde [ficam] em tudo isto?” A escola deve, por isso, ser um local de oportunidade para exercitar o sermos unos na nossa multiplicidade; deve promover, no mundo, mais diálogos do que monólogos, tornar-se vital no espaço escola, cuidar, de como um jardim se tratasse, da qualidade das falas que mantemos uns com os outros e connosco próprios e das imagens que projetamos.

Quando tinha doze anos de idade, vivi três meses na cidade de Caracas, os meus pais encontravam-se então emigrados na Venezuela (Fotografia III).



FOTOGRAFIA III. O meu primeiro passaporte Português.

Foto III retirada do espólio de Elizabet Carvalho.

Permaneci em Portugal, no Porto, ao encargo da minha madrinha que na escola desempenhava o papel de minha encarregada de educação. Durante esses cinco anos nunca nenhum diretor(a) de turma ou professor(a) me questionou sobre a experiência de ser filha de pais emigrados. Lembro-me de outro colega que tinha o pai emigrado em Angola e com ele sim partilhei histórias e experiências. Desse período com os meus pais aprendi que primeiro devemos ouvir a história de vida que os outros nos *têm para dizer* sem fazer juízos de valor e que independentemente do nosso sistema de valores devemos respeitar as suas opções/escolhas. Harrison (2009) sugere que “for as our modes of being changes, so too does our way of seeing. The faculty of human vision is not neutral. It is as subject to the laws of historicity as are our life-worlds, our institutions, and our mentality” (p.115). Sendo assim a observação humana não é neutral, cada um de nós vê de forma diferente influenciado by our moods, our mining of everydayness, our memories and our being in time. Aos doze anos, aprendi em Caracas sobre violência e o terror que os pais vivem na possibilidade de lhe raptarem os filhos. Por essa altura, comparei Caracas com Johannesburg e com doze anos refleti que existem cidades em que se chegarmos vivos ao fim do dia já é um feito extraordinário. Em Portugal, mais precisamente no Porto (re)aprendi a apreciar ainda mais a liberdade de expressão e de movimento. Quanto à escola cumpro com o que era esperado de mim ser aprovada no final desse ano letivo e nos seguintes. O facto de estar exposta ao mundo criou em mim um modo de estar que me permitiu nunca estar confinada às paredes a que habitualmente chamamos casa. “Walls, protect, divide, distinguish; above all, they *abstract*” (Harrison, 2009, p.15, ênfase no original). A escola já nessa altura não conseguia abarcar os níveis de profundidade que um(a) migrante experiênci

“in the process of external metamorphosis he comes to realize that his own inner identity is superfluous in a realm governed by appearances” (Harrison, 1992, p.25).

Em 2010, e com dezasseis anos de serviço como professora do quadro de Escola Secundária de Valongo, pertencente ao grupo de Biologia e Geologia, candidatei-me e fui aceite num Educational Doctoral Program in Curriculum Studies, nos Estados Unidos. Durante três anos e um mês, ouvi: “You have an accent. Where do you come from? Germany?” Nesta tentativa de o “Outro” me localizar, surjo normalmente com as coordenadas trocadas. Somos *Homo Sapiens Sapiens* e, de acordo com Harrison (2009), “[w]hat distinguishes us in our humanity is the fact that we inhabit relatively permanent worlds that precede our birth and outlast our death, binding the generations together in a historical continuum” (p. 9). Neste histórico *continuum* de migrações conheci e convivi, nos Estados Unidos, com várias famílias portuguesas com filhos em idade escolar. Penso que por terem conhecimento que experienciei como aluna diferentes meios escolares, que era professora e estudava sobre assuntos da educação, comigo decidiram partilhar preocupações, estratégias para o regresso e como proceder ainda no país de emigração relativamente à escola. Fui convidada a lecionar uma aula na escola primária em que as crianças estudavam para falar sobre Portugal. Creio que destes diálogos nasceu a semente que germinou, já em Portugal, em problemática de uma possível tese de doutoramento<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Como surgem as três famílias portuguesas nesta investigação? A investigadora esteve três anos e um mês nos Estados Unidos, de agosto de 2010 a setembro de 2013. O seu agregado familiar é composto por dois membros: um do sexo masculino e um do sexo feminino. Foi o marido que apresentou a proposta de mobilidade como um desafio profissional. Fez uma pausa na atividade profissional e acompanhou o marido.

Nos Estados Unidos, viveu a 40 minutos de carro do condomínio onde residiam as famílias Silva, Mota e Lopes. O facto de ter convivido com as famílias no país de migração fez com que, involuntariamente, tivesse assumido o papel de observadora participante. Um dilema de imediato aflorou... sabia mais do que aquilo que lhe era revelado. Por isso, consciente da observação privilegiada que teve do fenómeno de mobilidade, não conseguia dissociar a sua própria vivência da que partilhou com os participantes. Nesse período nunca colocou a hipótese de as envolver num estudo qualitativo mas ouviu muitas das suas preocupações e partilhou muitas das dúvidas sobre os percursos educativos a seguir. Com elas, ocorreram momentos marcantes, experimentaram alvoroços e acalmias. Houve, por um momento, o tornarem-se membros de uma família alargada – a família “Tuga” migrada. No entanto, quando regressaram a Portugal deixaram se de se contactarem e a vida retomou o seu ritmo. A família “Tuga” passou a ser uma forma indelével de memória impressa nas histórias das suas vidas. “Narrative inquiry and personal~passionate~participatory inquiry, approaches that focus on experience, humanize research” (He & Phillion, 2008, p. 15).

Um ano após o seu regresso a Portugal contactou as famílias Silva, Mota e Lopes para averiguar se estariam interessadas em participar na fase embrionária do seu projeto de doutoramento e estas de imediato aceitaram. Como a família Lopes ainda se encontrava nos Estados Unidos ficou acordado que só se iniciaria a recolha de informação após o seu regresso definitivo a Portugal.

O que a motivou a convidá-las foram as conversas sobre o facto de serem o primeiro grupo de portugueses a habitar aquela pequena cidade situada, na Costa leste, no Sul dos Estados Unidos. Falavam das crianças na escola e da curiosidade que os outros meninos e meninas tinham sobre Portugal. Um local que desconheciam e que não sabiam situar no mapa. As crianças eram uma minoria, onde ser português os distinguiu de todos os outros estudantes. Em Portugal, são cidadãos portugueses que, em inglês, escreveram a sua primeira frase, e demonstraram fluência na oralidade. Nos Estados Unidos, quando se reuniam com outras crianças portuguesas optavam por falar em inglês. Aprenderam a assistir a Parades, como a do Dr. Martin Luther King Jr., a festejar o Halloween e a brincar ao Treat or Trick.



Suspendi os estudos nos Estados Unidos e regressei a Portugal, a 1 de setembro de 2013, para continuar a exercer o cargo de professora no mesmo grupo de recrutamento no agora denominado Agrupamento de Escolas de Valongo. De referir que ainda nos Estados Unidos candidatei-me e fui aceite no Programa Doutoral em Ciências da Educação, da FPCE-UP.

Foi neste contexto que criei a palavra (luso)morpho. O termo surgiu numa palestra em que o prof. Doutor Sérgio Niza dissertou sobre o seu livro “Escritos sobre educação” (2012) na FPCE-UP. Ao rever as notas que escrevi durante a palestra encontro o termo isomorfismo associado à escola ocidental que foi sempre a escola da escrita, sempre idêntica, semelhante e que se centra no poder do mestre. A *mímeses* repetida vezes sem conta, isto é, a imitação de um estilo, do gesto e da voz de mestre. Neste contexto de pensamento reflexivo anoto que o que se faz na atualidade é repetir por analogia e sem imaginação o mesmo padrão de cultura secular escolar e é neste (con)texto que em vez de escrever isomorfismo escrevo pela primeira vez lusomorfismo. Volto a associar o lusomorfismo ao pensar de Sérgio Niza, quando anotei que seria necessário uma postura crítica radical para se saber o que é a escola e como se construiu e se manteve tão pobre? Foi neste contexto em que se reflete sobre a formação e a prática docente que surge o lusomorpho. Os múltiplos papéis que desempenho, a dualidade de ser doutoranda, professora mas também filha de migrantes portugueses na África do Sul, Venezuela e novamente na África do Sul refletiram-se também na forma em como escrevi lusomorpho e não lusomorfo. A justificação para ter utilizado o ph pode ter sido porque entre o século XVI e o começo século XX predominou em Portugal uma grafia que permitia com facilidade conhecer o passado histórico de uma palavra como por exemplo *pharmácia* (em grego significa veneno). Em 1904 verificou-se a irradicação do dígrafo ph da escrita portuguesa. Lembro-me de ouvir familiares a recordarem esta grafia e de passear pelas ruas do Porto e encontrar nas fachadas dos prédios ainda palavras escritas desta forma. No entanto, também pode ser devido ao facto de ter estado três anos a escrever e pensar em inglês e o bilinguismo começar a transparecer na escrita do lusomorpho. Creio que será, nesta (auto)biografia também necessário esclarecer o luso pois do que se falava na palestra era da educação em Portugal e não noutro local do planeta. Como quem ouvia era descendente de lusitanos a associação foi lusomorpho. No entanto, durante o desenrolar do trabalho de investigação surgiu a hibridação da palavra que revelou no descasque cuidadoso das (inter)subjetividades inerentes à metamorfose da mudança: conhecimentos sobre língua(s), história(s), cultura(s), interesses sobre locais geográficos regionais, nacionais, internacionais e globais. (Luso)morpho na sua essência de hibridação assume-se possibilidade sendo por isso um duplo fenómeno de unidade e de diversidade em (Mandari)morpho, (Anglo)morpho, (Castelhano)morpho, (Hindi)morpho, (Germano)morpho, (Franco)morpho... Ancoro-me nas palavras de He & Phillion (2008), “[m]any of these researchers speak the language of their participants, hold similar ethnic, cultural and linguistic heritage and share similar experiences” (p. 11).

As (inter)subjetividades do papel de investigadora refletem-se em três domínios: o campo da experiência pessoal; o campo do escutar, observar e ler o que os participantes optaram por revelar; o campo teórico. Neste momento em que escrevo a tese, esta é uma orquídea que habita a área reflexiva do meu ser. Para dela tratar, devo assumir vários papéis e o primeiro será o de jardineira. *Self-cultivation*, *self-discovery* e *self-criticism* é uma condição humana para permitir o (re)fazer da esfera das nossas vidas privadas e públicas. De seguida, serei filha, irmã, esposa, leitora e amiga de quem me quiser acompanhar por este planeta. O terceiro papel, será de professora e igualmente *caretaker*, papel em que me sinto em constante desafio e em (des)alinho com as diretrizes do ministério da educação. Por último e transversalmente a estes papéis, sou aluna de doutoramento, investigadora e a(u)tora na narrativa que se constrói. Para clarificar (inter)subjetividades a propósito de papéis e (auto)biografias, Alberto Caeiro escreveu (Pessoa, 2006, p. 61)<sup>3</sup>: “If, after I die, someone wants to write my biography, There’s nothing simpler. It has just two dates – the day I was born and the day I died. Between the two, all the days are mine.” Portanto, a subjetividade começa no momento em que os participantes optam pelo que vão revelar, o modo como o fazem e o que fica omitido. Neste evidenciar de como falam as famílias e como cada um fala, transparece a subjetividade do sujeito que se expõe (não) sem filtros e (não) sem receio de revelar uma autonomia sensata (Ferreira, 2009; 2012) de um ver com os olhos de quem dobrou o “cabo das tormentas”<sup>4</sup>, na atualidade chamado migração. Neste desenlaçar há um ondular impercetível nas linhas da narrativa. Terá sido o vento ou mão humana responsável por este evento? (*Luso*)*morpho*, palavra sussurrada por ventos (in) temporais ou um sentir, fruto de um povo navegador que imprimiu uma (an)dança neste meu modo de ser. O seu potencial reside não só no (des)enlace da escrita dos fragmentos narrativos das famílias com as possíveis interpretações aduzidas por mim, mas também no desenho do seu ondular com as fontes documentais citadas num esforço de enquadrar as situações com outras já estudadas por outros autores.

A autorreflexão produzida ao longo da pesquisa traduz um exercício constante de verificação de posicionamento dentro e/ou nas fronteiras dos três domínios acima referidos.

Este é o chão que piso, esta é a *marca de água* indelével que transporto (fotografia IV). Quantos como eu se questionam sobre este modo de estar, ser e como se relaciona com as vivências das famílias migradas e nos quotidianos escolares das crianças? Com o construto (luso) *morpho*, pretendo ensaiar um pensar que pensa um outro pensamento sobre migração, famílias e escola. Nesta investigação o enfoque da problematização está na tentativa de compreender a

<sup>3</sup> Gostaria de referir que o poema se encontra traduzido, pois comprei o livro durante a permanência nos Estados Unidos. A poesia de Fernando Pessoa tornou-se aí uma constante.

<sup>4</sup> Referência ao, Canto V dos Lusíadas (p. 175-200) de Luis Vaz de Camões por representar os perigos e as dificuldades por que passa o Homem que sente o impulso de conhecer e descobrir. O episódio é narrado por Vasco da Gama ao Rei Melinde na primeira pessoa.

complexidade da experiência vivida pelas famílias que migram inteiras com crianças em idade escolar que na maioria das vezes não se encontram contempladas na literatura versando temas sobre educação.

### **O chão que piso...**

Elizabet Carvalho (August, 31, 2015)

Caminho...

Sozinha na companhia de outros ao longo de um trilho, num movimento perpétuo em busca de significados.

Sempre que o faço é num imaginário partilhado pois caminho em silêncio com ruído, numa verticalidade que condiciona o olhar e o ritmo das passadas que revelam a condição humana.

Caminhar só por caminhar, nunca!



**FOTOGRAFIA IV.** O chão que piso.  
(retirada do espólio de Elizabet Carvalho).



# Capítulo I

## Andanças e Mudanças - Processo de investigação narrativo

---



"Letreiro", de António Sardinha de 1969, *in* Carmo (1990, p. 8)  
"A Terra e o Home", ilustração de Jaime Cortesão, sem data, *in* Carmo (1990, p.8)





## 1. Delimitação do esboço do processo

“Personal-passionate-participatory inquiry thrives on the researcher’s passionate involvement, strong commitment, and unfaltering advocacy for disenfranchised, underrepresented, and invisible individuals and groups. This passion, commitment, and advocacy can not be cultivated in isolation. [...] This expanded community, for us, embodies possibilities, and creates hope, for more fulfilling, more equitable, more humane lives in an increasingly diversifying world” (He & Phillion, 2008, p. 272)

A metodologia definida para este estudo é qualitativa e trata-se de uma investigação narrativa (Clandinin & Connelly, 1991/2000; Clandinin 2013; He & Phillion, 2008; Merriam, 2009). “Narrative inquiry characteristically begins with the researcher’s autobiographically oriented narrative associated with the research puzzle (called by some the research problem or research question [...])” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 41). Nesta tese, a (auto)biografia surge antes de problematizar o esboço das andanças e mudanças, pois a narrativa da investigação surge do registo escrito das conversas, dos diários e documentos escritos produzidos pelas famílias, dos desenhos das crianças e das fotografias. Esta pesquisa relaciona a experiência da migração com a dinâmica familiar em interação com a escola e procura descobrir o fenómeno da unidade na diversidade através da discussão do construto (luso)morpho.

Os pontos cardeais onde se desenvolveu a investigação são europeus e a diversidade tem sido considerada como um dos seus maiores legados provenientes dos movimentos migratórios ao longo da história. Este movimento de pessoas não só provenientes da Europa, mas também de além-mar, continua a induzir transformações económicas e sociais. “Recognizing pluralism as an integral part of European identity, the European Union adopted ‘Unity in Diversity’ as its official motto in the year 2000” (Rami et al., 2011, p. 7). Neste estudo a “unidade na diversidade” surge como um espaço dentro do espaço da narrativa gerada a partir das narrativas das seis famílias migradas. Só na interação das fronteiras difusas dos espaços e na continuidade das experiências de migração é que é possível encontrar a tensão da ação de quem expressa quem foi sendo num (não) lugar que não existe, sendo. Assim, emergem os pontos cardeais da discussão da concetualização do construto (Luso)morpho.

A revisão bibliográfica surge interligada com as narrativas das famílias. De acordo com Clandinin & Connelly (2000), “[o]ur own narrative inquiry students, [...], frequently write dissertations without a specific literature review chapter. They weave the literature throughout the dissertation from beginning to end in an attempt to create a seamless link between the theory and the practice embodied in the inquiry” (p. 41). Tarefa árdua, que exige um constante revisitar dos temas emergentes e das narrativas associadas, mas que permitiu manter, no centro da explanação, o orbitar dos participantes e das suas experiências e à volta da qual se tecem e

se propõem pontes com a contextualização teórica. A procura da coerência é constante e, por isso, também se opta por notas de rodapé, para permitir explicar o diálogo entre os diversos autores lidos e a narrativa das famílias, justificar o motivo da elaboração de esquemas ou o caminho percorrido para se chegar até àquela explicação para o fenómeno em estudo. São momentos de reflexão, clarificação e de posicionamento epistemológico.

O processo do trabalho narrativo é uma narrativa em si. O entrelaçar do discurso metafórico surge como o “objetivo da instrução” que “é o fim da instrução, ou seja, da invenção” (Serres, 1991, p. 95). Seguindo a perspectiva defendida por Serres instruindo-nos incessantemente, trabalhamos arduamente para que do todo aprendido logo de seguida realizássemos que quase nada sabíamos. Despojados de tudo o que nos tranquilizava assumimos riscos e na dúvida criamos. Numa certeza porém que o compromisso ético, a autorreflexividade e a autoanálise foram transversais a todo o processo do trabalho. “Eu penso, logo invento, eu invento, logo penso: é a única prova [...] de que um escritor escreve” (Serres, 1991, p. 95). A escrita imbricada entre duas línguas - a portuguesa e a inglesa – traduz a dualidade dos cenários que se descrevem, garante a autenticidade e a essência de quem as relata e diminui a subjetividade. Embora se use a primeira pessoa em certos fragmentos da narrativa, a primeira pessoa constrói-se no diálogo permanente e (re)interpretação do “Eu” é o “Outro.”<sup>5</sup>

Este trabalho de investigação não é uma autobiografia; é antes, e nas palavras de Pierre Bourdieu, “compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos” (2005, p. 15). Como sugere Fiese & Sameroff (1999), “[f]amily narratives move beyond the individual and deal with how the family makes sense of its world, expresses rules of interaction, and creates beliefs about relationships” (p. 3). Permitem, por isso, conhecer o que pensam os 26 membros, das seis famílias, sobre o processo migratório nas esferas em que se movem. Neste sentido seis famílias participaram nesta pesquisa e estas mostraram um voluntarismo extraordinário e uma generosidade infinita ao partilharem experiências passadas, presentes e futuras, que em diálogo com os escritos académicos procuram gerar um possível entendimento sobre migração, família e escola.

Com humildade, se subscreve o sentir de Pierre Bourdieu,

Nada me tornaria mais feliz do que ter conseguido que alguns dos meus leitores e leitoras reconhecessem as suas experiências, as suas dificuldades, as suas interrogações, os seus sofrimentos, etc., nos meus e que desta identificação realista, que é completamente distinta de uma projecção exaltada, todos retirassem meios para fazer e viver um pouco melhor tanto aquilo que vivem como aquilo que fazem (2005, p. 119).

<sup>5</sup> Neste problematizar surge o “ouvir com outros olhos” (Antunes, 2005). Esse indagar para as experiências do quotidiano e para as teorias e pensamentos de autores consagrados fizeram mover a escrita e reescrita da narrativa.



## 2. Considerações éticas

Num estudo qualitativo, a inquietação de proteger os direitos e a privacidade dos participantes envolvidos deve ser uma constante. Considerações éticas devem ser, por isso, pensadas, mesmo antes da investigação se iniciar. Ludhra & Chappel (2011) referem as seguintes questões éticas: “Why am I doing this study? What is my relationship to the participants? Who benefits from this study? Who may be at risk in the context I am studying?” (p. 113). Estas questões podem trazer um contributo importante pois este interrogar ajuda a compreender “the power related tensions present in the research, and the need to explore ways of diffusing them” (p. 112). Já Merriam (2009) alerta que “[w]hen the research is highly collaborative, participatory, or political, ethical issues become prominent” (p. 230). A mesma autora também nos recorda que embora existam políticas, linhas orientadoras e códigos éticos, definidos por entidades governamentais, instituições e associações, as práticas éticas, no seu cerne, resumem-se ao código ético e aos valores do próprio investigador. Kelly (1998) relembra que “[i]t is important that no harm, physical or psychological, will come to anyone taking part in your research” (p. 119). Tendo em linha de conta estas diretrizes, quando foi idealizada a possibilidade de se realizarem entrevistas ou conversas, as entrevistas foram pensadas, num primeiro momento, de acordo com uma estrutura semiestruturada, passando depois a não estruturada, para melhor captar e aprofundar as perspetivas dos participantes. Um dos dilemas que surgiu tem a ver com as consequências para os participantes, pelo facto de serem convidados a refletir sobre a influência da mobilidade no percurso escolar dos seus educandos. A entrevista coloca entrevistador e entrevistado num território com fronteiras ténues, onde, através do questionar se pode provocar o embaraço e o desconforto, levando o sujeito a revelar informações que não deseja. Fez-se, assim, um esforço, para que as famílias participem no (re)contar, de forma espontânea e sem condicionamentos.

A narrativa não se deve limitar a um enquadramento concetual preestabelecido. A contextualização teórica deve ser a que melhor se adapta às circunstâncias, de forma a respeitar o momento que se descreve e a opinião de quem a partilha e a interligar, com o maior rigor possível, o estado de espírito dos participantes. Concordando com Creswell (2003), as seguintes etapas foram implementadas:

- explicar, oralmente e por escrito, os objetivos da investigação;
- dar a conhecer os métodos e processos de recolha de informação e negociar com os participantes os momentos de (re)visita;
- facultar aos participantes transcrições das entrevistas e das conversas, bem como as questões emergentes/análises produzidas. (A implementação de um trabalho cooperativo pode ajudar a garantir que o investigador não exclua, de forma inconsciente, informação, só por esta ser contraditória às suas próprias opiniões ou a um enquadramento teórico);

- ter sempre em linha de conta, na produção da narrativa, os direitos, interesses e desejos dos participantes, pois nenhum código deontológico pode prever ou assegurar o modo como os resultados apresentados vão ser utilizados *a posteriori*;
- manter o anonimato foi uma decisão dos participantes, cabendo aos investigadores respeitar a vontade das famílias. Por comum acordo foi atribuído um nome fictício, para garantir segurança, tranquilidade e confidencialidade, numa tentativa de respeitar os seus direitos e sistema de valores;
- elaboração do consentimento informado (Apêndice I). Relativamente ao consentimento informado, foi lido e assinado por ambas as partes, e facultada uma cópia. As famílias foram ainda informadas que, independentemente do que pudesse estar omissa naquele consentimento, todos os procedimentos éticos seriam tidos em conta.

Das oito estratégias propostas por Creswell (2003), para validar a “accuracy of findings”, a atenção incidiu nas quatro seguintes: “triangulate different data sources of information [...]. Use member-checking [...] Use rich, thick description to convey the findings. Clarify the bias the researcher brings to the study” (p. 196). Outro contributo *ético* foi uma investigação ancorada nas histórias orais, escritas, fotografias, desenhos das famílias e nas suas preocupações, nas suas dificuldades, nas suas interrogações e nos seus sofrimentos. Também houve sorrisos, gargalhadas e silêncios. He & Phillion (2008) afirmam que a: “[...] narrative inquiries as well as personal-passionate-participatory inquiries, arise from experiences of researchers and participants, rather than being formulated as abstract research questions, and they proceed by continual reference to experience as field texts are collected, analyzed, and interpreted, and as meanings are crafted.” (p. 14). Reconhecemos a importância da bibliografia e do enquadramento teórico, mas sair do gabinete, da escola e das folhas dos livros para conviver com as famílias, sempre que convidados, e registar o que as apaixona, inquieta e mobiliza, é igualmente importante. Evidentemente,

sem instrumentos conceituais, toda a investigação, por mais bela que seja, resultará apenas em trabalhos muito pobres. Portanto, é urgente redescobrir o gosto pela leitura. Não se trata da leitura: ler para descobrir e constituir instrumentos de trabalho (Kaufmann, 2013, p. 65).

Ora, procuramos articular o campo empírico e teórico devolvendo centralidade à narrativa plural. *A noção de fiabilidade é crucial em qualquer pesquisa tal como a de pertinência* (adequação das peças da problemática ao puzzle de investigação) e de validade (adequação da estratégia elaborada ao puzzle de investigação). Os investigadores Ketele & Roegiers, (1993) ou Cohen, Manion & Morrison (2003), consideram que a fiabilidade é sinónimo de consistência e reprodutibilidade ao longo do tempo, sobre os instrumentos de trabalho e sobre os resultados comunicados. Neste sentido a fiabilidade é a qualidade que orienta os investigadores para o

rigor, a precisão de que num outro momento, num outro local, aplicado em outras pessoas características semelhantes os resultados encontrados seriam semelhantes. Por outro lado Cohen, Manion & Morrison (2003) alertam que o conceito de fiabilidade na metodologia quantitativa difere do da metodologia qualitativa. Deste modo, em metodologias qualitativas a fiabilidade inclui “fidelity to real life, context and situation-specificity, authenticity, comprehensiveness, detail, honesty, depth of response and meaningfulness to the respondents” (Cohen, Manion & Morrison, 2003, p. 120). Os seus resultados são válidos para um determinado estudo, não permitindo generalizações para outras situações semelhantes.

Portanto, conscientes que esta linha de investigação é uma intromissão na vida familiar e da dualidade criada pelo relacionamento íntimo com as famílias considerações éticas foram equacionadas ao longo do processo (Josselson, 2007). Deste questionar, guiado por princípios de autorreflexividade, analisou-se relações de poder, de intimidade e de fronteiras entre os espaços matizados em que se movimentam as famílias.

Fazendo a ponte com Pinnegar & Daynes (2007) o que se pretende é entender as histórias que as seis famílias viveram, vivem e relatam por isso, a escolha pela investigação narrativa deste trabalho de pesquisa deveu-se “an eagerness to understand in more complex and nuanced ways the storied experiences of individuals as they compose storied lives on storied landscapes” (Clandinin & Rosiek, 2007, p. 71).

## 2.1. Anonimato – Contexto da atribuição do apelido familiar

Cada família tem um sobrenome, escolhido ou atribuído, para manter o anonimato. Mesmo neste ato de se pensar e atribuir um nome existe um questionar orientado por Pinnegar & Daynes (2007), que nos relembram que “[w]hat distinguishes narrative inquiries is their desire to understand rather than control and predict the human world” (p. 30). Nesta tentativa de se entender divergências e convergências de versões, de se compreenderem silêncios, sorrisos, pausas, riscos e sarrabiscos de quem é sujeito em (inter)ação numa mobilidade que se propôs, a escolha de um nome traz uma estranheza que marca o anonimato neste narrar pois ao escolher um nome que se torna apelido de uma família atribui-se uma identidade à identidade do que se investiga. Ao atribuir um sobrenome lembra-se quem lê a narrativa, do contexto onde surgiu – o familiar.

Outro dos desafios foi se deveríamos respeitar o país de origem, isto é, aos portugueses atribuir um sobrenome português, aos naturais do Brasil atribuir um nome brasileiro e aos americanos um nome inglês. Não se segue a perspetiva da família americana/portuguesa, da família brasileira em Portugal ou da família portuguesa nos Estados Unidos pois seria contrariar “o sentir” das narrativas produzidas pelas próprias famílias. Colocaria a tónica na perspetiva de que as famílias coabitam em duas culturas distintas, a de origem e a de acolhimento num

processo cultural de adaptação unidirecional. De acordo com Cresce et al. (1999), não se pode definir um modelo para família (i)migrante, pois esta abarca mais que um modelo familiar, sendo heterogênea e difícil de caracterizar. Apresenta-se fluída e em constante negociação com o meio que a envolve. Já Vieira & Trindade (2008), no seu estudo sobre a metamorfose da identidade dos (i)migrantes, identificaram que estes adaptaram diferentes estratégias, ora vivendo entre culturas e encarando-as como uma escolha, ora recusando a “nova” e quimerizando sobre a cultura de origem ou ainda, fazendo a sintetização das duas culturas criando um terceiro espaço para coabitar. Estes estudos e outros (Sallaf, 2013; Scott, 1999; Wall, 1993) traduzem a multiplicidade de opções e interações que ocorrem nos espaços que os elementos de uma família escolhem povoar. A investigação assenta nesta riqueza e diversidade de pensar a individuação e a mobilidade e por isso, optamos por apelidos portugueses de modo a manter a perspetiva no local geográfico onde na atualidade se localiza a “casa”, por forma a identificar as narrativas das famílias que residem em Portugal mas numa casa caiada pela migração.

Lopes (2011), seguindo uma metodologia histórica procura um sentido e uma explicação para os ritos de passagem que marcam a existência, o nascimento, o casamento e a morte vividos e praticados em Portugal, entre 1820 e 1950. Das informações fornecidas vai-se destacar o nascimento pois há que atribuir um nome ao novo ser.

A transmissão dos apelidos não obedecia a regras precisas. [...] Nos campos, e até cerca de 1920, usava-se um só sobrenome e, em algumas zonas do Alto Douro e Centro interior, o pai transmitia o seu aos filhos do sexo masculino e a mãe o seu próprio às filhas, perpetuando-se assim os apelidos das duas parentelas. No final desta época a norma era já a da transmissão dos apelidos de mãe e pai, por esta ordem, dominando o último (Lopes, 2011, p. 158-159).

Com a entrada na vida pelo nascimento, a criança, altera a condição do casal, este passa a desempenhar novos papéis sociais e a perceção sobre eles altera. No caso das famílias estudadas, o casal passa a ser mãe e pai e quando já existem crianças passam a condição de irmão(ã) mais velho(a). Verificou-se que deram às crianças por esta ordem, os apelidos da mãe e do pai. Neste estudo optou-se por um único sobrenome, por forma, a simplificar a leitura.

Num exercício de autorreflexão constante, evitámos os costumes da época analisada por Lopes (2011) e escolhemos a imagem de pais simbólicos (ou de padrinhos e madrinhas atribuídos pelo batismo) que escolhem o nome, sem obrigações de ouvir a vontade dos pais. Assim, embora em cinco das seis famílias os nomes tivessem-lhes sido atribuídos, estes foram “apadrinhados” pelas famílias. O apelido foi atribuído no caso das famílias Silva, Mota, Lopes, Folha e Alegria pelos investigadores e após explicação sumária do sentido da escolha do nome foram questionados via telefone ou pessoalmente se concordavam. Todas as famílias concordaram<sup>6</sup>. Assim,

<sup>6</sup> Os nomes próprios foram todos atribuídos pelos investigadores.

os apelidos foram “cunhados” muito depois de terem sido registados e analisados os diálogos intergeracionais que são o (a)firmar de um fragmento da mesma experiência no *continuum* de uma vida que (o)corre no grande puzzle de uma narrativa que é, simultaneamente, social, cultural, política e histórica.

A atribuição dos apelidos surgiu da vontade e da curiosidade, depois de (re)analisar os registos, pesquisar indícios, confrontar testemunhos, procurar e tentar descobrir aquilo que persiste em estar escondido. Assume-se uma impregnação na investigação do material a nível teórico em que “a emoção constitui um instrumento paradoxal da construção do objeto” (Kaufmann, 2013, p. 121). Daí que fazer uma triagem, ordenar, agrupar, controlar as peças da problemática e precisar as definições dos conceitos permitiram tratar os dados de um modo mais descritivo, sistemático e metódico. Assim, surgiram nomes, sobrenomes ou apelidos...

O apelido Silva surge porque nos remete para a floresta, para ciclos de renascimento biológico, por sugerir possibilidades pois, durante a entrevista, disseram que o pai ia voltar a emigrar mas agora para o Qatar durante um ano (março de 2015 a julho de 2016) e falaram do novo bebé que aí vinha. O filho Silva mais tarde expressa de forma poética a sua presença no “mundo dos adultos.”

*O meu pai foi para o Qatar, para ganhar dinheiro. [...] um ano [...]. Quando o meu pai estava a ir [...] fiquei a chorar e parecia uma nuvem de chuva. Quando eu estava a dormir sonhei com o meu pai no aeroporto*

(diário da família Silva, datado de 24 de outubro de 2014, intitulada: *O meu pai foi para o Qatar*).

A família Mota foi a segunda a ser entrevistada, o nome surge por remeter para a mobilidade, para a ideia de movimento com (in)quietação que surgiu muitas vezes na entrevista e que deixou transparecer a saudade do tempo em que estiveram emigrados e/ou o que sentiram enquanto estiveram migrados. A mãe Laura Mota referiu: *A gente está aqui e tem saudades de lá. A gente está lá e tem saudades daqui. Por isso...* (excerto da entrevista com a família Mota, datada do 15 de março de 2014). Já no diário Laura exprime: *Há dias em que eu me sento, e penso no período que passei nos E.U.A. [...]. Tenho saudades, da minha casa, da escola da Mafalda, dos professores, que nos acolheram tão bem*, (diário da família Mota, datado de 10 de outubro de 2014, sem título). Neste vaivém de sentimentos podemos pensar numa mota como um meio de transporte, um agente causador de poluição atmosférica e sonora mas nesta família na deslocação o que mais se alterou foi o estado de espírito em agitação constante pelo filho que cá ficou.

Relativamente ao anonimato da família Lopes, a mãe já tinha divulgado o nome escolhido pelas crianças. *Os nomes fictícios são: [menina] - Rapunzel, [menino] - Jake, para mim e para o [pai] podes dar-nos o nome que quiseres* (excerto do correio eletrónico, datado de 21 de novembro de 2014, intitulado: *Desenhos e Composições*). Perante a sugestão, refletimos sobre os

nomes próprios escolhidos que nos remetem para o mundo imaginário das crianças. O que se narra é a experiência de pessoas reais, com problemas reais que vivem “vidas globais” daí que o sobrenome devolve à investigação o (con)texto - as famílias migrantes - cujos indivíduos que as constituem apresentam visões próprias e reconhecem a palavra e a voz de todos os intervenientes, inclusive das crianças. Esta “nova” geração faz parte integral do questionar de estar em trânsito. Por conseguinte, as sugestões das crianças não foram acolhidas.

Lopes, é uma palavra que deriva do nome Lopo, que de forma arcaica é derivada do latim *Lupus*, que significa lobo. Ora, os lobos são indivíduos de uma população que se agrupam e organizam em sociedade com o objetivo de aumentarem as hipóteses de sobrevivência. Este é o exemplo de uma interação positiva pois todos os seres beneficiam da cooperação. No entanto, quando usam os mesmos recursos como, por exemplo, o território e o alimento a interação é desfavorável. Para a família Lopes a interação é positiva mesmo conscientes da presença constante da interação adversa. Maria e Marco Lopes afirmam:

*Claro que, passados cinco anos a viver fora do país, havia alguma ansiedade sobre aquilo que nos esperava: família, trabalho, escola e a sociedade em geral. No entanto, o que mais nos causava alguma ansiedade era a adaptação dos filhos à nova escola. Meio ano antes do nosso regresso pensamos sobre a escola que queríamos para os nossos filhos: escola com uma boa oferta educativa, uma equipa educativa estável, boas condições físicas e próxima de casa.*

(diário da família Lopes, datado de 15 de junho de 2015, sem título)

Neste processo de apropriação de recursos e de construção de referências a família e os seus indivíduos vão se reconstruindo durante toda a vida.

A única família que escolheu o sobrenome foi a Rocha, a explicação da dualidade de significados que existe entre “apelido” e “alcunha” para esta família consta do diário que construíram.

*Por questões de cunho científico, somos conhecidos pela alcunha de família da “Rocha.” [...] No Brasil, a palavra “apelido” significa o mesmo que em Portugal denomina-se por “alcunha”. [...] E é bem assim que queremos ser. Uma família da Rocha e que ilumina [...]*

(diário da família Rocha, sem data, intitulado: *A história antes da estória...*)

A família Rocha escolheu o seu apelido que remete para a geologia, para a geografia para um lugar específico marcado por uma latitude e longitude. Uma família da rocha que ilumina servindo de guia para as embarcações durante a noite. Em sentido figurativo é aquele que guia e esclarece. A família Rocha fixa a “âncora,” por agora, em Portugal o que traduz um fragmento da história a que pertencem (in)dependente da coordenada ou fronteiras em que habitam.

A família Folha recebeu este sobrenome porque é composta por vários elementos que repousam serenamente sobre um tronco comum que na sua família é a religião. *The church is a one big family. And so, they just sort of wrapped their arms around us in terms of helping us whenever*

*we need...*<sup>7</sup> (excerto da conversa com a família Folha, datada do 17 de outubro de 2015). As folhas existem com adaptações morfológicas em regiões húmidas, frias ou quentes. As folhas das plantas apresentam uma diversidade de formas, cores e dimensões. São folhas que ondulam e desempenham um papel fundamental na dinâmica do equilíbrio dos ecossistemas. São autotróficas e neste processo produzem o seu próprio alimento e libertam oxigénio. Existem também folhas modificadas por exemplo, em plantas carnívoras, cuja adaptação auxilia na captura de insetos. Algumas podem ser perenes ou caducas quando os fatores abióticos não são favoráveis.

O sobrenome Alegria foi escolhido para (re)lembrar que o ato de migrar é “violento” mas que pode ter uma abordagem positiva. Violento pois exige coragem para abandonar a zona de conforto e (re)adaptação ao que se pensa conhecer. O filho Carlos já tinha expressado verbalmente, mesmo antes de ter saído do Brasil a mãe que tinha medo que tivessem preconceito em relação a ele. Nos membros da família Alegria impera o sorriso, muito embora os receios do menino se tenham confirmado mas no constante diálogo intergeracional encontraram soluções.

*Carlos: Olha, eu acho mesmo que não vai ser nenhum incómodo. Eu vou chegar já sabendo mais das coisas, de como foi tudo o que aconteceu, isso e tal. Eu sempre tive uma grande dúvida sobre o tema da escravidão, dos negros lá no Brasil. E agora eu já vou regressar sabendo já mais um pouco sobre isso.*

(excerto da entrevista com a família Folha, datada do 12 de novembro de 2015).

Dado que nem sempre os membros do agregado familiar partilhavam do mesmo parecer, os investigadores sentiram necessidade de atribuir nomes próprios fictícios para facilitar a leitura da narrativa. Mas as narrativas recolhidas em contexto familiar movem-se para lá do indivíduo revelando como se posicionam e visionam as esferas em que se movem enquanto membro de uma família (Fiese & Sameroff, 1999).

A atribuição do apelido a estas famílias não se deve ao sonho de terem um filho homem para a perpetuação do nome mas para manterem o anonimato. Este negociar o anonimato das famílias trata-se de um rito familiar que recorda um nascimento e que celebra uma identidade. A migração, momento de travessia de um tempo para outro, de ajustamentos a uma “nova” realidade, de mudança composta por escolhas decisivas para a vida dos envolvidos, foi, meticulosamente pensada e organizada da melhor forma possível tanto no âmbito familiar como no da comunidade (Schörner, 2009).

<sup>7</sup> A família Folha optou alternar entre duas línguas a portuguesa e a inglesa. Preserva-se este modo de expressão que traduz o modo como optam por comunicar com os outros.



## 2.2. O (des)enrolar relacional dos investigadores com as famílias

Nesta constante procura de se compreender as múltiplas relações que se estabelecem entre quem faz um estudo narrativo e o que se pretende estudar emerge que “[w]e are not objective inquirers. We are relational inquirers, attentive to the intersubjective, relational, embedded spaces in which lives are lived out” (Clandinin, 2013, p. 24). A narrativa surgirá assim das histórias estruturadas no espaço gerado entre investigadores e famílias.

Iniciou-se a pesquisa com o pensamento em famílias portuguesas com crianças em idade escolar que tivessem migrado por um período superior ou igual a um ano e que tivessem regressado a Portugal. Ao mesmo tempo surgiu o dilema, um dos investigadores tinha convivido nos Estados Unidos com as famílias. Após considerações éticas, para que a narrativa concebida provenha de uma “relationship in which both voices are heard” (Connelly & Clandinin, 1997, p. 127), iniciou-se em território português a negociação da relação investigadores - família(s). A pesquisa iniciou-se, com duas famílias, a Silva e a Mota, no mês de março de 2014. A família Lopes juntou-se à investigação no mês de outubro de 2014.

Como se desejava alargar o âmbito da pesquisa a outros países e se tinha tomado conhecimento que num agrupamento no distrito do Porto tinha ingressado no ano letivo de 2014/2015, um aluno no 9º ano do ensino básico, proveniente de Inglaterra, solicitou-se à diretora de turma, que pedisse autorização ao encarregado de educação para serem contactados telefonicamente, ao que acederam. No dia 3 de dezembro de 2014, por contacto telefónico, explicamos o processo de investigação e esclarecemos todas as dúvidas. A mãe após ouvir atentamente respondeu que o filho não queria ser entrevistado por ser muito tímido.

Ainda em dezembro tomámos conhecimento de uma escola no distrito do Porto com um elevado número de estudantes migrantes inscritos. A 12 dezembro de 2014 contactámos o diretor para explorarmos a disponibilidade de junto da secretaria realizar um levantamento de famílias com filhos migrados a frequentar a escola ou realizarmos um grupo de discussão focalizada com alunos migrados. Pediram para voltar a ligar uma semana mais tarde o que fizemos. Voltámos a ligar, mostraram-se muito interessados mas até ao momento está em *stand by*.

Consciente que o estudo interfere na vida das famílias, a investigação continuou a desenrolar-se com as três famílias portuguesas migradas nos Estados Unidos. Sempre com as considerações éticas já descritas a serem definidas e negociadas com as famílias. Clandinin (2013) relembra “[n]arrative inquiry is a deeply ethical project. Narrative inquiry understood as ethical work means we cannot separate the ethical from the living of inquiry” (p. 30).

Durante os meses que se seguiram surgiu a constatação de que se estava a estudar experiências de migração em pessoas que tinham regressado ao país de origem, que tinham tomado a decisão em família, incluindo as crianças, e que na sua maioria eram quadros com qualificações académicas superiores. Assim, durante os meses de maio e julho de 2015, contactámos duas



famílias brasileiras a estudar na Universidade do Porto e com data de regresso para o Brasil. Iniciámos o contacto via correio eletrónico para marcar uma possível reunião. Nas trocas de mensagens foi possível averiguar que as famílias não se enquadravam na problemática pois tinham deslocado para Portugal apenas uma parte do agregado familiar. De referir que tivemos o privilégio de dialogar pessoalmente com a mãe de uma das famílias que referiu que a filha frequentou um infantário em Portugal e que teve sérias dificuldades de adaptação. A menina adoecia com muita frequência, tivémos inclusive de adiar o encontro para outro dia e foi neste imprevisto que conhecemos a quarta família desta investigação. A família Rocha, migrada do Brasil em Portugal, juntou-se à investigação no mês de julho de 2015. Após termos iniciado a negociação da relação investigadores - família que consiste, como alerta, Clandinin & Connelly (2000) “[p]art of the negotiation is explaining ourselves. We found ourselves continually explaining what we were trying to do” (p. 73) e conscientes que os limites do campo da investigação são definidos por cada uma das famílias, fomos convidados pela família Rocha a ponderar a inclusão de uma quinta família, não de brasileiros mas de americanos. No primeiro relato foram apresentados, pelos Rocha, como pessoas com uma experiência de vida fora do comum e que trariam um contributo valioso para o pensar as *nuances* da migração em contexto familiar (Carvalho, Ferreira, & Correia, 2016). Novamente, fomos confrontados com o questionar de como se enquadra esta família na problemática ao que Clandinin & Connelly (2000), relembram:

[o]ne of the methodological principles we were taught in qualitative analysis courses was to specify hypotheses to be tested in research. It does not work like that in narrative inquiry. The purpose, and what one is exploring and finds puzzling, change as the research progresses (p. 73).

Foi neste contexto que a família Folha se juntou à investigação em outubro de 2015. Em dezembro de 2015, recebemos a sexta família, que nos foi sugerida por uma amiga dos investigadores que amavelmente nos comunicou que conhecia uma família migrada do Brasil em Portugal, por apenas um ano, que muito teria certamente para contribuir para a investigação em curso.

Após o desenrolar do negociar da investigação relacional com as famílias os participantes centrais, neste estudo, são as seis famílias, num total de vinte e seis membros com idades compreendidas entre um mês e cinquenta e oito anos (quadro 1).

<p><b>Famílias:</b></p> <p><b><u>Estados Unidos (2009-2011)</u></b> João Silva, 42 anos, 2014 (Portugal) Isabel Silva, 37 anos, 2014 (Portugal)</p> <p><b><u>Qatar (2015-2016)</u></b> João Silva, 42 anos, 2014 Isabel Silva, 37 anos, 2014 (Não migrou)</p> <p><b><u>Estados Unidos (2010-2013)</u></b> Manuel Mota, 58 anos, 2014 (Portugal) Laura Mota, 51 anos, 2014 (Portugal)</p> <p><b><u>Estados Unidos (2009-2014)</u></b> Marco Lopes, 40 anos, 2014 (Portugal) Maria Lopes, 43 anos, 2014 (Portugal)</p> <p><b><u>Portugal (2014- previsão 2018)</u></b> Diogo Rocha, 38 anos, 2015 (Brasil) Ivone Rocha, 36 anos, 2015 (Brasil)</p> <p><b><u>Portugal (2013- 2016)</u></b> Filipe Folha, 35 anos, 2015 (Portugal) Edite Folha, 34 anos, 2015 (Estados Unidos)</p> <p><b><u>Portugal (2015-2016)</u></b> Anabela Alegria, 49 anos, 2015 (Brasil)</p>	<p>Miguel Silva, 9 anos, 2014 (Portugal) André Silva, 8 meses, 2014 (Portugal)</p> <p>Miguel Silva, 9 anos, 2014 (Não migrou) André Silva, 8 meses, 2014 (Não migrou)</p> <p>José Mota, 31 anos, 2014, (Não migrou) (Portugal) Mafalda Mota, 8 anos, 2014 (Portugal)</p> <p>Paula Lopes, 5 anos, 2014 (Portugal) Luís Lopes, 4 anos, 2014 (Estados Unidos)</p> <p>Daniel Rocha, 7 anos, 2015 (Brasil) Gabriel Rocha, 1 mês, 2016 (Portugal)</p> <p>Anita Folha, 9 anos, 2015 (Estados Unidos) Elsa Folha, 7 anos, 2015 (Estados Unidos) Mira Folha, 4 anos, 2015 (Estados Unidos) Aia Folha, 2 anos, 2015 (Portugal) Pedro Folha, 1 mês, 2016 (Portugal)</p> <p>Ana Alegria, 11 anos, 2015 (Brasil) Carlos Alegria, 9 anos, 2015 (Brasil)</p>
--	---

QUADRO 1. Famílias participantes na investigação.

Optou-se por manter as idades por referência ao momento da recolha das entrevistas/conversas que decorreu de 2014 a 2015. A maioria dos participantes são quadros em empresas, em escolas, em universidades e em igrejas. A grande maioria possui habilitações académicas a nível universitário.

As seis famílias migraram por motivos profissionais e/ou económicos. A inclusão das crianças na movimentação amplia o sentido do processo geográfico da migração (King, 2011) atribuindo-lhe um tempo que parece estar condicionado, (na família Silva, Mota, Lopes, Rocha e Alegria) pela idade das crianças e o nível de escolaridade (o ensino básico, em especial, o primeiro ciclo). As crianças estudavam em escolas portuguesas tendo a maioria frequentado dois sistemas de ensino em países diferentes.

No quadro 1 faz-se referência ao país que escolheram para migrar e ao período de permanência das famílias, bem como ao local em que nasceram. Assim, conta-se com seis homens, seis mulheres, oito meninos e seis meninas. Os sobrenomes foram atribuídos ou escolhidos pelas famílias para manter o anonimato. Espera-se que com este quadro, o leitor possa aceder a elementos importantes, a ter em conta neste processo narrativo.

### 2.3. Compromisso relacional para a emergência das histórias

Após se percorrer os trilhos necessários para se iniciar a participação cooperativa com as seis famílias com crianças em idade escolar, estas foram convidadas a comunicar, oralmente ou por escrito, as suas histórias sobre as experiências decorrentes do fenómeno da migração no quotidiano familiar em relação com a dinâmica escolar.

Como assinala Clandinin (2013), “[n]arrative inquiry is an approach to the study of human lives conceived as a way of honoring lived experience as a source of important knowledge and understanding” (p. 17). No entanto, segundo a mesma autora o foco da investigação narrativa não se centra apenas na valorização das experiências dos indivíduos “but is also an exploration of the social, cultural, familial, linguistic, and institutional narratives within which individuals’ experiences were, and are, constituted, shaped, expressed, and enacted” (p. 18). Clandinin (2013) também afirma, citando outros autores<sup>8</sup>, que na maioria das investigações, as narrativas iniciam-se por solicitar aos participantes que narrem as suas histórias, individualmente ou em grupo.

Através da recolha de fragmentos de histórias, que surgem entrelaçadas pois são reunidas em contexto familiar pretende-se criar uma narrativa que traduza as singularidades, divergências e convergências de cada participante. Segundo o pensamento de Clandinin (2013), “a commitment to relationships, that is, to live in collaborative ways allows us to re-compose and negotiate stories. Relational ethics call us to social responsibilities regarding how we live in relation with others and with our worlds” (p. 30).

Foi uma participação cooperativa, em constante construção, entre os investigadores e as famílias. No decorrer da investigação, encontrámos famílias com urgência em partilhar e com vontade de encontrar soluções para os desafios que vão surgindo, no seu dia a dia familiar.

Kaufmann (2013), esclarece “[o] pesquisador deve ouvir atentamente as fábulas [da vida] que lhe são contadas, pois é através delas que encontrará os indícios. Mas sem deixar levar por elas, nem acreditar nelas ingenuamente” (p. 110). Narrar é o explicar do que nunca se alcançara

<sup>8</sup> Atkinson, (2007); Rogers, (2007) para “one-on-one situations” e Hollingsworth & Dybdahl, (2007) para “in groups” (cit. in Clandinin, 2013, p.91)

mas que através do dizer se espera alcançar um dia. Narrar é o unir a pessoa, o mundo, o real, o tudo e o nada. Narrar é o unir da (re)memória ao real. No fim, no silêncio de um relato fica flutuante não só a experiência como a transformação do que se partilhou. O “eu” jamais será idêntico pois na ténue fronteira das partilhas entre e com o mundo e “o(s) outro(s)” descobre-se que renascemos da metamorfose. Seguindo a proposta de Clandinin & Connelly (2000), “[w]e need to make sure that when we say ‘I,’ we know that ‘I’ is connecting with ‘they’” (2000, p. 122-123, ênfase no original). Portanto, o relato torna-se o vestígio do casulo que habitamos um contributo ao outro que no fundo sou “eu”, o do início da narrativa. Fragmento de fragmentos, transformação. Da análise dos diálogos surge a complexidade comunicacional de cada família que está relacionada com o não dito, isto é, pelas frases inacabadas, pelas pausas, pelos sorrisos, pelo questionar de uma criança que fica por responder. Na dinâmica familiar, transparecem os diálogos ocultos que ficaram por realizar. Verifica-se que há limites comunicacionais entre gerações numa procura de não sobrecarregar as crianças com os problemas dos “adultos”. Silva (2001) considera sobre a temática da comunicação em família que

[c]omunicar não é só falar. [...] Comunicamos ideias e sentimentos – o amor e a raiva, a tristeza e a alegria.

Há famílias que têm maior dificuldade em expressar sentimentos negativos, outras os positivos. [...] Para umas famílias a discussão é natural, para outras é uma tragédia. A criança facilmente aprende se na sua família é permitido comunicar ou não e de que forma.

Uma família em que se comunica bem não é aquela em que se diz tudo a todos: há limites entre gerações. Os pais não podem falar aos filhos de todos os seus problemas ou dificuldades, quer sejam pessoais, familiares ou profissionais [...]. A complexidade de cada família está muito relacionada com a não-expressão de sentimentos, com o não-dito (p. 48).

O importante foi criar confiança e audácia na capacidade de interpretar, não ter medo de cometer erros pois o estatuto da interpretação é paradoxal. Está impregnado de subjetividade não só de quem investiga mas de quem é pesquisado. O negociar da(s) história(s) permite que a interpretação seja argumentada e ligada a um quadro de análise. Gera nova recolha de informação que permite um novo olhar sobre as possíveis peças da problemática permitindo a emergência do puzzle da investigação (figura 4).

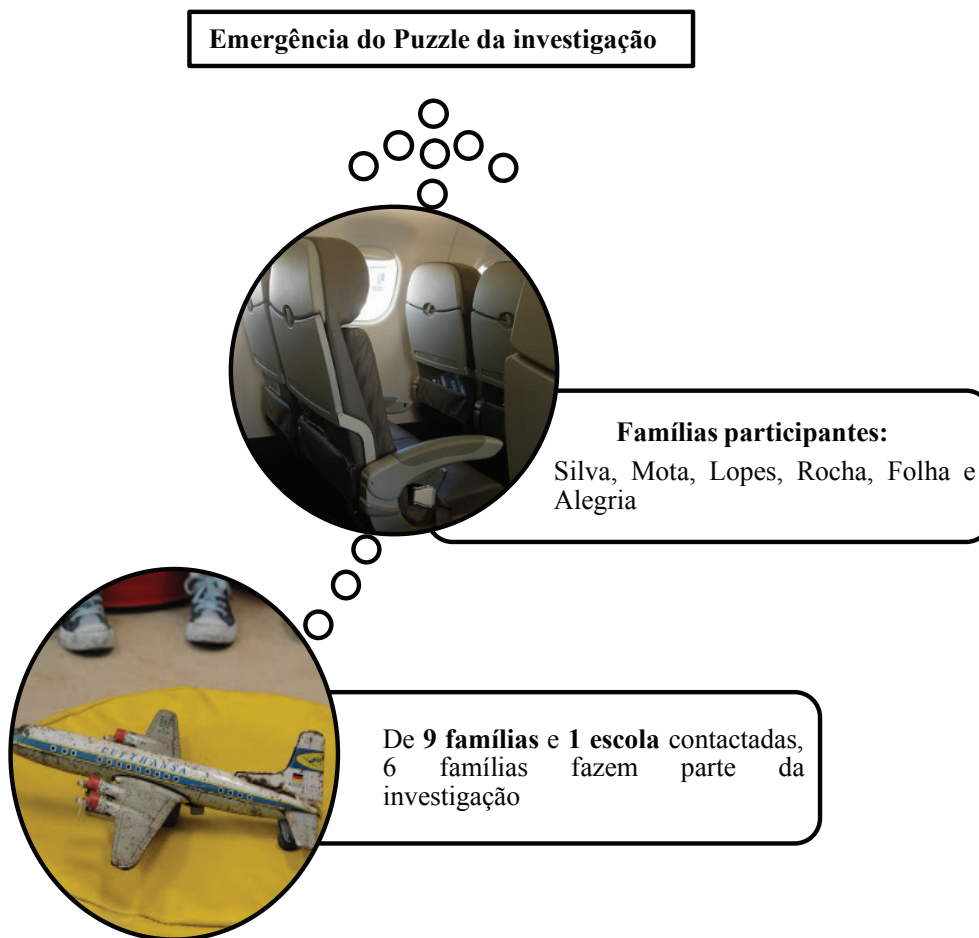


FIGURA 4. Esboço das andanças e mudanças.

### 3. Puzzle da investigação – Peças da problemática

No momento de se iniciar a investigação narrativa, o pensar a história da experiência da migração numa multiplicidade de caminhos, por relação com a (auto)biografia, as histórias das famílias e por relação a todas as narrativas em que estamos submersos bem como aquelas que se começaram a desenhar pelo contar e partilhar de histórias, possibilitou compreender que uma experiência pessoal tem de ser apreendida em todos os seus contextos: familiar; social; cultural; histórico;... Para tal, torna-se vital que sigamos o conselho de He & Phillion (2008): “[r]esearchers join one another and others to move beyond boundaries, to transgress orthodoxies, and to build a participatory move to promote a more balanced fair, and equitable human condition in an increasingly diversified world” (p. 17). O caminho a percorrer teve obstáculos, mas esses foram momentos geradores de pensamento crítico e de reflexividade.

A autobiografia previamente apresentada foi construída para permitir aos investigadores justificar o estudo das famílias migradas, o posicionamento pessoal, social e teórico na investi-

gação. O puzzle da problemática foi delimitado, na sua fase embrionária, pelos investigadores em parceria com duas famílias, a Silva e a Mota, esta opção permitiu a emergência do percurso até às peças da problemática. Com estas duas famílias, cujas existências são semelhantes às de milhares de outros portugueses incógnitos em movimento perpétuo (Pereira, 2016) descobrimos e partilhamos do desejo da autora de registar experiências (orais e escritas) que de outro modo estariam votadas ao esquecimento. A referência ao livro de Pereira (2016), “Movimento perpétuo – histórias das migrações portuguesas” surge pois na sua leitura descobrem-se histórias de pessoas incógnitas movidas por uma multiplicidade de escolhas. O texto preserva a subjetividade dos migrantes intrincada em diálogo constante com trabalhos de antropólogos, sociólogos e historiadores.

Optamos pela designação “puzzle da problemática” em vez de “questões da problemática” (Clandinin, 2013, p. 42) para lembrar e realçar aos leitores que se encontram perante um processo de investigação narrativo. Através das peças definidas para a contextualização do puzzle indaga-se e volta-se a indagar, procura-se e volta-se a procurar uma análise para o eixo da problemática que assenta nas *nuances* da migração. No puzzle procurámos *não generalizar pois, no estudo de famílias, o que se faz é ouvir o entrelaçar das conversas/escrita de todos os membros e na escrita da narrativa, o que se escreve* são os depoimentos de cada um dos indivíduos e não da família. Para tal facultou-se às famílias transcrições das entrevistas/conversas, bem como as questões emergentes fruto do trabalho de transcrição. Relativamente aos diários, verificou-se a implementação de um trabalho de cooperação com as famílias que garantiu aos investigadores a não exclusão de informação. Assim, seguiram-se as advertências de Singly (2010),

[...] nunca passar da versão de um dos membros do grupo, [...], à versão geral, a uma visão global da família. [...] Por outro lado, levar a sério tanto as divergências como as convergências entre as versões dos cônjuges, dos pais e dos filhos, a fim de mostrar a maneira como o grupo se constrói e como pode cada um dos membros afirmar alguma individualidade (p. 28).

No quadro 2 encontra-se o puzzle da investigação delineado com a família Silva e a família Mota. O quadro 2 é gerador de uma autorreflexão permanente sobre: posicionamento epistemológico; relação estabelecida entre os investigadores; as famílias migradas com crianças em idade escolar e as interpretações apresentadas para a compreensão das histórias das experiências pessoais vividas em família. Serviu ainda para o indagar constante sobre cada uma das peças e como se relacionam entre si.

Nuances da Migração	Peças da Problemática	Objetivos
		Compreender as experiências das famílias migradas com crianças em idade escolar.
	Migração	Relacionar a experiência da migração com a dinâmica e as interações familiares.
	Vivências familiares	Conhecer os testemunhos das famílias migradas sobre quotidianos escolares.
	Quotidianos escolares	
	Concetualização – (Luso)morpho	Distinguir narrativas das famílias que habitaram espaços geográficos diversos.
		Interpretar metamorfoses nas experiências de migração e quotidianos familiares.

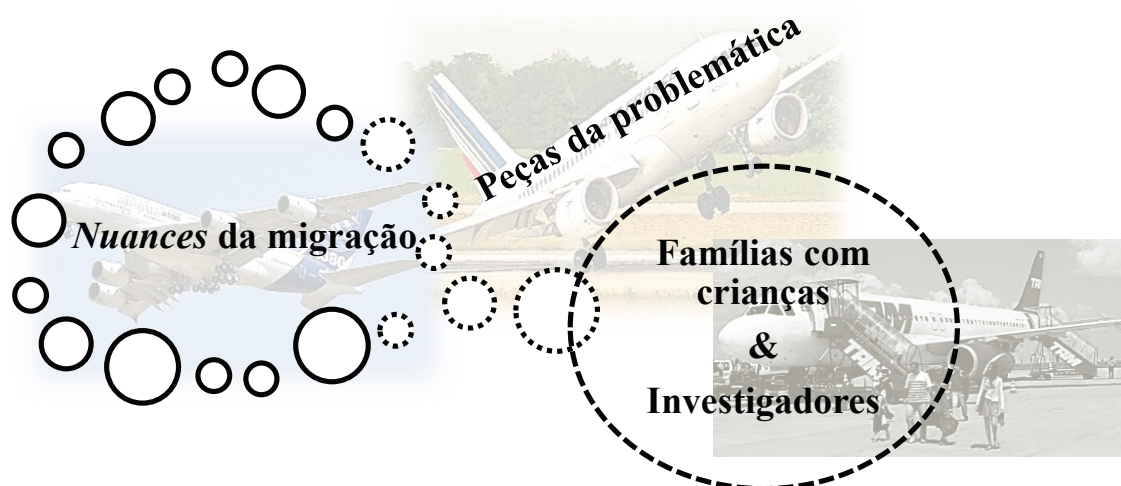
QUADRO 2. Peças da problemática e objetivos.

Embora o quadro 2 sirva o propósito de fornecer ao leitor o acesso rápido às peças da problemática e objetivos do puzzle da narrativa em estudo *não serve o propósito de colocar a descoberto* as histórias que foram narradas. Para tal recorre-se à metáfora de um avião denominado “*Nuances da Migração*”, cujas hélices serão: “Migração”; “Vivências familiares” e “Quotidianos escolares.” Através deste discurso pretende-se explicar a fluidez com que se move o puzzle, que a rigidez do quadro não permite representar. Os passageiros são seis famílias, num universo total de 26 pessoas com idades compreendidas entre um mês e cinquenta e oito anos e a tripulação são os investigadores. Porque só após o avião levantar voo o vento que as hélices produzem geram uma convergência que agrupa: “Migração”; “Vivências familiares” e “Quotidianos escolares”. Desta confluência surgiu o indagar sobre como a experiência da migração se relaciona com a dinâmica familiar e os quotidianos escolares. Da junção de ventos surge um espaço gerado a partir das narrativas das seis famílias que habitaram locais diversos e que possibilitam interpretar experiências de migração nos seus quotidianos. Assim, emerge a “Concetualização - (Luso)morpho”. Para pousar, o trem de aterragem é acionado pela tripulação enquanto os passageiros cumprem com as regras de segurança. *Só com a cooperação de todos foi* viável delinear uma interpretação possível para a compreensão das experiências das seis famílias migradas com crianças em idade escolar.

As considerações éticas tidas em conta para a elaboração da metáfora do avião denominado “*Nuances da Migração*”, com o negociar relacional e das histórias nas famílias condicionaram:

- o número de passageiros das andanças e mudanças;
- o problematizar fundado nas experiências de migração em indivíduos que na sua maioria possuíam qualificações académicas superiores. Tinham tomado a decisão em família de migrarem com as crianças por um período determinado e regressarem ao país de origem;
- os ventos gerados pelas hélices de cada uma das peças trazem o reformular dos fragmentos dos relatos permitindo um novo confronto com as leituras essenciais (figura 5).



FIGURA 5. Metáfora “*Nuances da migração*”.

A metáfora apresentada está relacionada com a figura 8 (página 54) do capítulo II – Fundamentação epistemológica da investigação - que explica o espaço (i)limitado da narrativa multidimensional em que decorreu o processo narrativo. A invenção da metáfora deu-se ao analisar o diário da família Rocha (pseudónimo) em que o filho Daniel Rocha, na altura com sete anos de idade, nos apresentou uma fotografia da parede do quarto de dormir cheia de desenhos coloridos sobre diversos meios de transporte.

Daniel Rocha realizou os desenhos (Fotografia 1) com manifesto carinho, afincio e dedicação. Apresenta um conjunto de meios de transporte semelhantes a outros existentes no planeta que exibem formas semelhantes para representar os diversos veículos. Modos análogos de deslocação e de viver. Mas o que interessa é que os meios de deslocação que representou significam muito mais do que um simples meio de transporte, passam a condicionar as opções residenciais de muitas das famílias e não apenas dos migrantes. Afinal, o que é que o avião ou meio de transporte do migrante tem de especial? Nada, a não ser a antevisão de uma história bem-sucedida. A história pessoal de quem arriscou e experimentou primeiro uma vida “melhor”. Serres (1991) alertou “[r]esistam, pois, às importações, muitas vezes já em decomposição. [...] Mestiço, sim; imitador, não” (p. 99). A metáfora do avião possibilita o delimitar dos horizontes de cada família bem como, as divergências/convergências dos horizontes pessoais. Embora dentro de um avião ou outro meio de transporte cada membro do agregado familiar enceta uma viagem individual, original, singular resistente a “banalidade” do coletivo social. Proclamando-se resistente à imitação, à cópia e à reprodução. A viagem, segmento de uma vida humana surge como invenção pois “[a]penas ela suscita a descoberta” (Serres, 1991, p. 95).





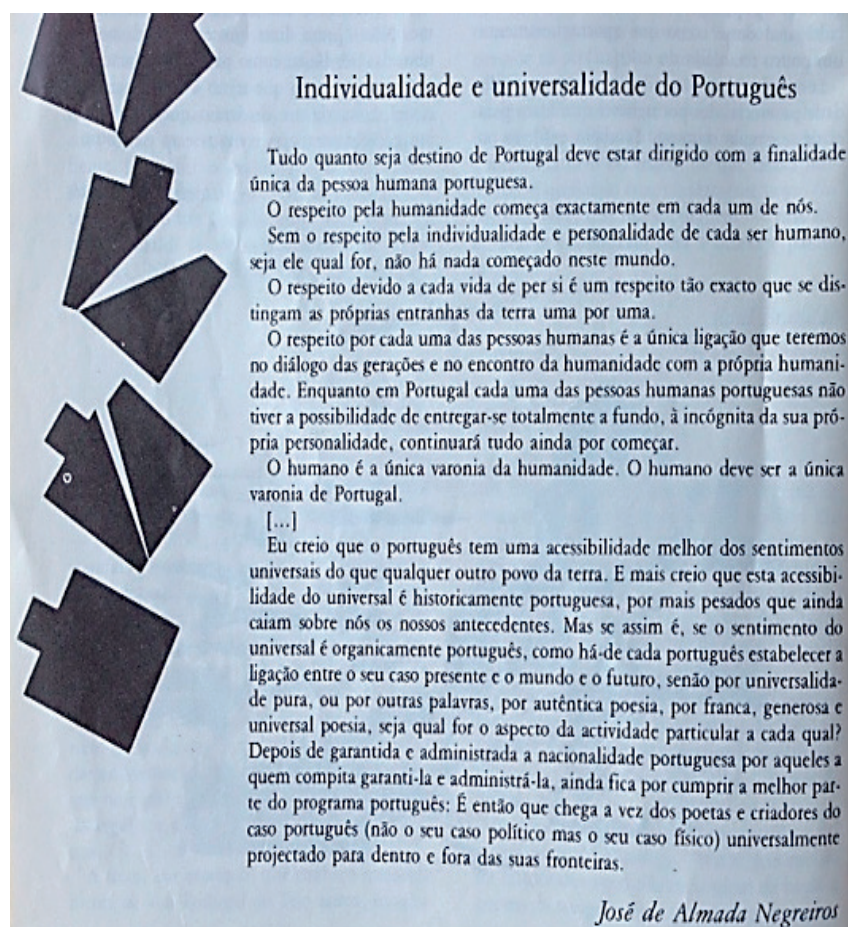
**FOTOGRAFIA 1.** Desenhos realizados por Daniel Rocha (7 anos), a 15-18/04/2015, que inspiraram à metáfora do avião.  
Fotos em Portugal: Família Rocha retirada do espólio do diário.



# Capítulo II

## Fundamentação epistemológica da investigação

---



“Individualidade e universalidade do Português”, José de Almada Negreiros de 1971, *in* Carmo (1990, p. 18)

Ilustração de Pires Vieira, sem data, *in* Carmo (1990, p. 18)



“Todos os dias têm a sua história, um só minuto levaria anos a contar, o mínimo gesto, o descasque miudinho de uma palavra, de uma sílaba, de um som, para já não falar dos pensamentos, que é coisa de muito estofo, pensar no que se pensa ou pensou, ou está pensando, e que pensamento é esse que pensa o outro pensamento, não acabaríamos nunca mais.”

(Saramago, 2009, p. 75)

O quotidiano familiar processa-se entre gerações e em constantes interações promotoras de diálogos e confrontos, decisões e ponderações em que a dinâmica familiar ora se estabiliza ora se adensa e sempre se manifesta como espaço primordial de socialização. Compartilhar uma história não é só dizer “Eu me (desas)sossego com o aqui e agora”, mas é também (a)firmar o fragmento da mesma experiência no *continuum* de uma vida que (o)corre no grande puzzle de uma narrativa que é, simultaneamente, social, cultural, política e histórica. Ancorados em Creswell (2008), “[t]elling stories is a natural part of life, and individuals all have stories about their experience to tell others. In this way, narrative research captures an everyday, normal form of data that is familiar to individuals” (p. 512). O fenómeno da migração em família, por sua vez, evidência novas singularidades relacionais e comunicacionais exigindo uma partilha mais intensa entre todos.

A raiz etimológica do vocábulo comunicação é do termo latino *communicatione*, que significa participar, pôr em comum ou ação comum. Dado que *communicatione*, em latim, por sua vez, deriva da palavra *commune*, ou seja, comum, é algo que nos é inerente, por natureza. Existe uma diversidade grande de tipos de comunicação esta pode ser escrita, oral, gestual ou com sinais visuais (objeto, gesto ou ideia que identifica algo de modo célere e com sentido) e codificada ou simbólica (identifica algo com sentido oculto e mais profundo). Para os seres humanos a comunicação é indispensável para a sobrevivência, para satisfazer as necessidades básicas (tais como, alimentação, segurança, ...) e para a formação e coesão de comunidades, sociedades e culturas. Assim, a comunicação é uma competência para qual os seres humanos estão capacitados sendo segundo Pereira & Viana (2003), a

*oracia*, [é ...] a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Ou, dito de uma forma mais simples, é a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente” (ênfase no original).

Daí que quando se inicia o ato de comunicar existe uma intenção que pode surgir na perspectiva de transmissão que se baseia na difusão da informação do emissor para o recetor e vice-versa ou numa perspectiva cultural que se baseia numa série de processos sociais e simbólicos através dos quais a realidade é produzida, moldada por um processo contínuo de negociações, partilha, participações e associações (Carvalho, 2002). De acordo com Ricardo Vieira (2011),

Comunicar não significa apenas conhecer o vocabulário e regras gramaticais: é também saber quando e como falar. Isto significa desenvolver capacidades extralinguísticas inter-relacionadas, que são sociais. Assim, a criança adquire consciência de uma multiplicidade de papéis em contextos situacionais e comunicativos distintos.

As nossas práticas orais, intervenções, os nossos escritos, as nossas entrevistas, a palavra, para sintetizar, está, como sabemos, alimentada pela nossa subjectividade, pelo nosso *ethos*, pela nossa visão do mundo. A palavra transporta ideologia, crenças, representações (p. 110, ênfase no original).

Entender a comunicação do contar do ponto de vista do emissor “não é fácil e exige sensibilidade e prática de comunicação intercultural” (Ricardo Vieira 2011, p. 111) pois age sobre o sujeito como uma (intro)missão que irá permitir a análise e compreensão das experiências e subjectividades. As narrativas elaboradas são o (con)texto para a produção de conhecimento (Connelly & Clandinin, 1991) sobre o que pensam as famílias migrantes, sobre o que sentem o que é ser português, brasileiro ou americano após a experiência de habitar outros espaços geográficos. O (im)pacto que a decisão de estar em trânsito terá, ou não, sobre o percurso escolar dos educandos, e como ouvem com outros olhos as esferas em que se movem, na qual se inclui a escola. Assim, como um projeto que visa investigar novas formas de trabalhar este fenómeno, vamos, mediante entrevistas (Amado, 2013) e conversas (Clandinin, 2013; Ludhra & Chappel, 2011), escutar a produção de “textos orais” (Pereira & Viana, 2003). Observar os desenhos das crianças e, através das composições, ler textos escritos produzidos no diário das famílias. Transversalmente, observar quer os participantes, quer as várias informações relatadas na primeira pessoa, por forma a recolher uma série de *inputs* do Sujeito que passa (dis)simulado na sua igualdade ao Outro. Esta procura será sempre na perspectiva de que cada um tem o seu ser contraditório, o “Eu” é o “Outro”. Neste sentido, a tentativa de compreender uma (in)tolerância finita do direito de ser (in)diferente é aprofundada nesta investigação narrativa, de cariz predominantemente qualitativo.

As principais características de um estudo narrativo, segundo Creswell (2008)<sup>9</sup>, são:

- ✓ “Experiences of an individual – social and personal interactions”;
- ✓ “Chronology of experience – past, present, and future experiences”;
- ✓ “Life stories – first-person, oral accounts of actions obtained through field texts (data)”;
- ✓ “Restorying (or retelling or developing a metastory) from the field texts”;
- ✓ “Coding the field texts for themes or categories”;
- ✓ “Incorporating the context or place into the story or themes”;
- ✓ “Collaboration between the researcher and the participants in the study, such as negotiating field texts.” (p.517, ênfase no original)

<sup>9</sup> Creswell (2008), no livro “Educational Research”, no capítulo 16, dedicado a “Narrative Research Design” elaborou estas características recorrendo às seguintes fontes: Clandinin & Connelly (2000); Lieblich et al (1998); Riessman (1993).

Este trabalho de investigação integrará estas características relativamente às experiências de um indivíduo, assumindo-se que decorrem umas das outras como um *continuum* (Dewey, 1997). O enfoque inicial será assim nas *nuances* do fenómeno da migração nas vivências das seis famílias em interação com o quotidiano escolar. De que forma este contribuiu para as atuais experiências, em hibridação nostálgica, histórica e cultural? Dewey (1997) esclarece que “the principal of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after” (p. 35). Assim, será de esperar que as famílias colaborem no perspetivar de futuras experiências, já sob influência da interação entre esperanças, expectativas e o que se apreendeu. Olha-se, no presente, para um futuro que já é pertença de um passado. Por vezes, só temos a perceção que tivemos uma experiência quando esta parece disruptiva em relação às restantes, mas, para que esta tenha uma função educacional, tem de se verificar interação pessoal e social, assim como continuidade no tempo. Portanto, a *chronology* assume importância neste movimento de compreender os participantes, através das suas experiências individuais. Como refere Creswell (2008) “[c]hronology in narrative designs means that the researcher analyzes and writes about an individual life using a time sequence or chronology of events (p. 518, ênfase no original). Portanto, compreender o passado, bem como o presente e o futuro das seis famílias deste estudo será um elemento chave desta investigação narrativa. Neste trabalho narrativo existe um plano cronológico para se entender a trajetória de vida de cada membro da família. Far-se-á também a análise de fragmentos dessas trajetórias de vida que revelam uma continuidade temporal reflexiva sobre as suas experiências. A metodologia desta investigação não foi pensada para encontrar respostas pois as investigações narrativas não fazem questões segundo Clandinin (2013) o que procuram é entender como o puzzle se gerou e como as peças se encaixam.

No entender de Creswell (2008), as *life stories* assemelham-se muito a romances, pois possuem um enredo inserido num tempo e num espaço. Cabe a quem investiga o recolher de informação, podendo acontecer que este se veja num “nested set of stories-ours and theirs” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 63).

A análise dos dados será o *restorying* que, segundo Clandinin & Connelly (2000), é um momento em que, para se criar uma narrativa tridimensional, tem de se ter em linha de conta a interação entre o espaço pessoal (esfera privada) e o espaço social (esfera pública). É um momento para recordar experiências e histórias passadas, relacionadas com histórias e experiências atuais de ações de um evento em particular, que poderão estar implicadas em acontecimentos futuros. Esta continuidade é transversal a toda a investigação, pois, como relembra Connelly & Clandinin (1991): “[a] person is, at once, then, engaged in living, telling, retelling, and reliving stories” (p. 128).

Como refere Creswell, numa abordagem qualitativa e num estudo narrativo, a codificação que pode surgir antes ou após o *Restorying*, ronda entre os cinco e os sete temas (2008,



p. 521). Clandinin (2013) menciona “interim research texts” como sendo “partial texts that are open to allow participants and researchers opportunities to further co-compose storied interpretations and to negotiate the multiplicity of possible meanings” (p. 47). Seguimos a orientação de Clandinin (2013) segundo a qual “field texts are always embedded within research relationship” (p. 47).

Quanto à colaboração entre investigadores e participantes no estudo existem estudos que adotam, alternadamente ou como sinónimos, os termos colaboração e cooperação. Segundo Damiani (2008) “a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final” (p. 215). Colaborar portanto, exige um trabalho de liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações para que os objetivos comuns negociados pelo coletivo sejam atingidos. Na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas e negociação conjunta do grupo. Embora os objetivos e ações possam ser diferentes, cada membro aceita contribuir para os objetivos e ações do conjunto, podendo existir relações que tendem à não-hierarquização e confiança mútua (Damiani, 2008, Dubberly & Pangaro, 2010). Daí que nesta investigação se tenha optado por um *blend* entre a colaboração e a cooperação dado tratar-se de uma narrativa em contexto familiar e o número de participantes total ser de 26 pessoas (crianças e adultos).

Por último, e não querendo dizer que este seja o derradeiro eixo da construção da estrutura da narrativa, vem o espaço-tempo do fenómeno que se está a estudar. “Given the quantity of field texts, [...] all composed with attention to temporality, sociality, and place, the task is often daunting” (Clandinin, 2013, p. 47).

Clandinin (2013) alertou que a tarefa de cruzar a pesquisa de campo com a elaboração da narrativa num espaço tridimensional pode ser perturbadora. Antes de se começar o trabalho tomaram-se decisões organizacionais. Para entrar no tema tivemos de inevitavelmente refletir sobre os seus limites. Logo, foi necessário associar-lhe as peças da problemática, a partir das quais o conteúdo teórico ganhou volume e maturidade. As leituras foram no sentido de cumprirem uma dupla função. A primeira foi direcionada para construir uma arquitetura concetual e para tal procedeu-se à recolha de dados. Após o processo de acumulação, os dados foram cruzados, por forma a permitir atualizar a delimitação da investigação. A segunda função foi no sentido da problematização, estas leituras com um desvio para um contexto diferente podem fornecer novos dados que faltavam ao puzzle da investigação. Kaufmann (2013) chegou a aconselhar “[t]al descentramento pode irromper e se tornar produtivo, muitas vezes, a partir de leituras aparentemente distantes: as ideias se encadeiam umas nas outras e abrem pistas que possibilitam uma visão inédita do tema tratado” (p. 64). Foi importante as leituras serem realizadas, com rigor e precaução pois não se pretendia avançar para territórios estéreis e confusos realizando-se analogias e/ou aproximações abusivas. O seu objetivo foi obter instrumentos complementares

de validação pois “[t]odo o tema tem uma infinidade de ligações transversais com outros temas: basta pôr em evidência essas ligações para poder utilizar dados disponíveis” (Kaufmann, 2013, p. 55). Parafraseando Kaufmann (2013), procurámos ler para nós, isto é, movidos por curiosidade e apetite, para desenvolver uma permuta enriquecida com a felicidade da descoberta e das ideias que brotaram com o trabalho de campo.

Conscientes que utilizámos as técnicas de recolha de informação como instrumentos flexíveis e evolutivos, a metodologia foi rigorosa no olhar constante sobre as peças da problemática em torno das quais tudo irá tomar forma. Foi necessário (des)enrolar o fio do processo da narrativa para juntar as peças do puzzle da investigação. A técnica que se utilizou para verificar existência do (des)enrolar do fio foi o desenho de um esquema de escrita e de quadros/tabelas.

A prova de qualificação<sup>10</sup> defendida publicamente, em junho 2014, funcionou como um guião permitindo aos pesquisadores confrontarem e registarem as modificações realizadas. Quando tal ocorria eram momentos de um tempo para autorreflexão, autoanálise e autocontrole pois cada acréscimo exigia verificação dando-se a atenção devida às construções de interpretações para que não se verificassem incompatibilidades e/ou contradições. Neste constante redigir, o título foi progredindo tal como a evolução da investigação que agora se apresenta aos leitores.

O que se procura neste movimento incessante de redação do (des)enrolar do fio das histórias familiares sobre migração é criar uma montagem argumentativa essencial, reveladora da qualidade do trabalho científico de investigação que se pretende realizar e que traduza a beleza, leveza, honestidade, autoanálise e reflexividade do processo. Kaufmann (2013) insiste na necessidade que

[o] desenvolvimento de uma pesquisa requer, ao contrário, um autocontrole permanente, uma boa gestão da sequência das diferentes fases, decisões contínuas. O êxito do conjunto se deve, alias, à qualidade dessas decisões; o trabalho do pesquisador se assemelha, às vezes, à arte do estrategista (p. 68).

<sup>10</sup> Intitulada “Andanças e mudanças: a palavra às famílias portuguesas migradas, a propósito de quotidianos escolares”(Carvalho, Ferreira & Correia, 2014).

## 1. Reflexão sobre espaço-tempo na produção da narrativa

Numa procura de compreender o espaço em que decorre a criação da narrativa começou-se por analisar tal como proposto por Clandinin & Connelly (2000) – o “three-dimensional narrative inquiry space” (p. 50). Creswell (2008) refere que “setting, characters, action, problem, and resolution” são elementos que os investigadores devem procurar para o *restorying* das histórias das experiências dos indivíduos. Clandinin & Connelly (2000) incluíram estes e outros elementos por forma, a criarem um “metaphorical [...] inquiry space” com “temporality along one direction, the personal and the social along a second dimension, and place along a third” (p. 50). Creswell (2008) construiu um quadro sùmula (Quadro 3) da proposta apresentada por Clandinin & Connelly (2000, p. 48).

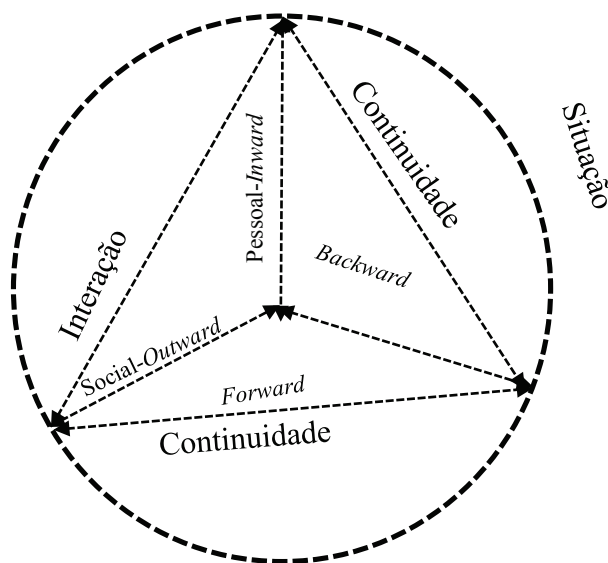
No quadro 3, pode-se constatar que o espaço de investigação metafórico comporta a temporalidade que permite definir uma dimensão de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A interação é outra dimensão entre o pessoal (endógeno) e o social (exógeno) e a situação, a terceira dimensão, que diz respeito ao contexto ou lugar/área.

The Three-Dimensional Space Narrative Structure					
Interaction		Continuity			Situation
Personal	Social	Past	Present	Future	Place
Look inward to internal conditions, feelings, hopes, aesthetic reactions, moral dispositions.	Look outward to existential conditions in the environment with other people and their intentions, purposes, assumptions, and points of view.	Look backward to remembered stories and experiences from earlier times.	Look at current stories and experiences relating to actions of an event.	Look forward to implied and possible experiences and plot lines.	Look at context, time, and place situated in a physical landscape or in a setting bounded by characters' intentions, purposes, and different points of view.

QUADRO 3. “The Three-Dimensional Space Narrative Structure” (In Creswell, 2008, p.521).

Clandinin e Connelly (2000) referem que a interação desdobra-se em duas direções: *inward* quando se analisa questões relacionadas com a natureza interna do indivíduo (condições internas); *outward* quando se analisa a exterioridade (condições externas) ou sociais. A continuidade desdobra-se noutras duas direções: *backward* e *forward* que traduzem o passado e o futuro, para além do olhar para o presente. A interação e a continuidade estão localizados num espaço físico específico com um determinado contexto, as fronteiras topológicas da investigação. Numa investigação narrativa as indagações devem apontar para cada uma das dimensões e suas direções por forma, a recolher informações/dados que irão derivar em interpretações que permitirão a escrita de um texto de pesquisa num espaço tridimensional.

Numa tentativa de traduzir visualmente a leitura, interpretação e discussão da tabela retirada da obra de Creswell (2008), que sistematiza o espaço tridimensional da estrutura da narrativa proposto por Clandinin & Connelly (2000) elaborou-se a seguinte figura 6.



**FIGURA 6.** Descodificação e reflexão sobre interação-continuidade-situação no texto narrativo.

Com este esquema não se pretende estimular apenas a linguagem perceptiva isto é, o ver puro, simples e que apaga conceitos. O que se quer é unir a linguagem perceptiva à linguagem conceptual do ler, escrever e pensar. Unir a capacidade de abstração e compreensão dos conceitos interação, continuidade e situação num modelo dimensional que permita uma leitura narrativa de como a espécie humana age e pensa num mundo em constante confronto entre tradição/contemporâneo e local/global. Ricardo Vieira (2011), sugere

[e]fectivamente, a ‘aldeia global’ não é homogénea, ainda que haja uma grande influência de indústrias culturais de massas. Contudo, mantêm-se fortes tensões entre o nacional e o local, entre o local e o estrangeiro, [...].

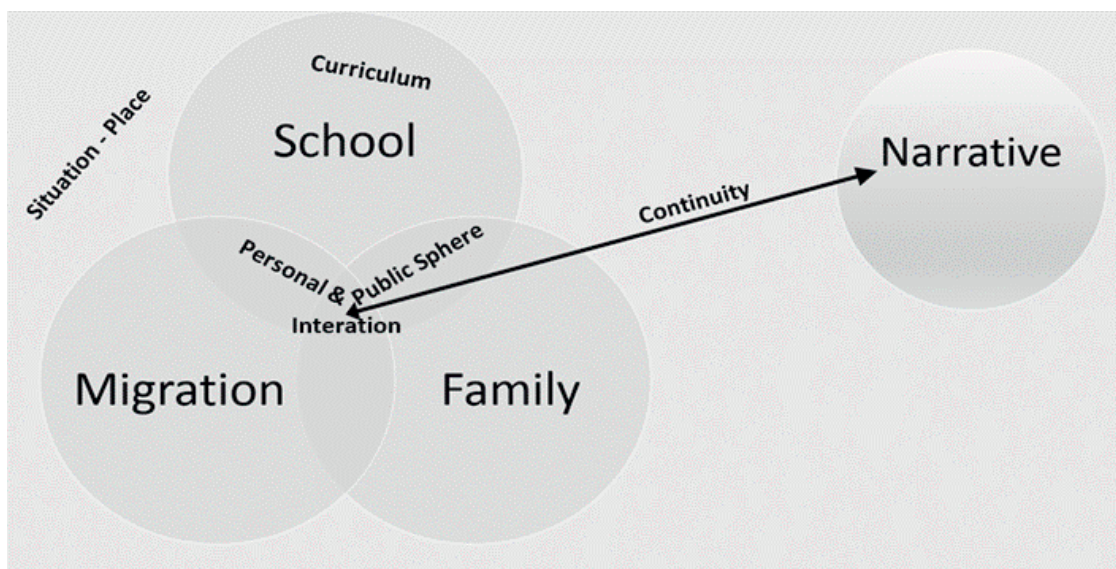
[...]

O *Homo sapiens* deve o seu desenvolvimento à capacidade de abstração. As palavras que articulam a linguagem humana são símbolos que evocam representações, que evocam imagens de coisas visíveis que já vimos. Claro que isto só acontece com os nomes próprios e com as palavras ‘concretas’: casa, cama, automóvel, rádio, cão, etc. Quanto às palavras abstractas, que dão corpo ao nosso vocabulário cognitivo e teórico, essas não remetem para os conceitos visíveis: nação, Estado, soberania, democracia, etc, são conceitos abstratos que estão em lugar de entidades construídas pela nossa mente (p. 144/151).

O modo como Clandinin e Connelly (2000) pensam sobre como se processa a investigação narrativa está associada à teoria da experiência de Dewey (1997), especialmente à sua noção de situação, continuidade e interação. Para estes autores Dewey fornece-lhes o enquadramento para pensarem a experiência “para além da caixa” e para os recordar que “in our work, the answer to the question, Why narrative? is, Because experience. [...] With Dewey, one can say more, experientially, than ‘because of her experience’ when answering why a person does what she does” (p. 50).

Prosseguindo com a reflexão induzida pelas leituras de Clandinin e Connelly, da análise do quadro sùmula apresentado por Creswell e da elaboração da figura 6 surgiu o primeiro esboço do espaço da narrativa desta investigação (figura 7)<sup>11</sup>. Em que Carvalho, et all (2015) referiram,

[t]hrough the narration, researchers were allowed to enter their individual experiences, which were contextualized in an interactional space that is simultaneously personal and social and by remembering, relating and implying new possible experiences, families place a continuity in time to the subject-matter, unveiling a window to the individual dynamic understanding of the world [...] (p. 354).



**FIGURE 7.** “Narrative unbounded space of inquiry [Developed and inspired from the three dimensional inquiry space proposed by Clandinin & Connelly (2000)]” (in Carvalho, E; Ferreira, E & Correia, J.A., 2015, p. 354).

Foi no movimento constante do (re)pensar em como explicar o processo como a narrativa é (re)criada que surgiu a proposta final, a figura 8 (da página seguinte) que se apresenta para este estudo. Onde nos vértices de um triângulo imaginário surgem as peças da problemática - migração, vivências família e quodianos escolares - para as entrevistas/conversas com as famílias, a construção dos diários, desenhos e preenchimento de questionário. Para cada uma das peças existe uma esfera, com limites difusos, criada pela saturação das histórias e artefactos que os membros de cada família decidem trazer para o processo da investigação sobre aquele tema. Ora os limites difusos, das esferas, tocam-se revelando espaços pessoais (privado e doméstico) e sociais (público) definindo fronteiras permeáveis entre um tempo para recordar experiências e histórias passadas ligadas no presente por implicações num futuro próximo. Surgindo

<sup>11</sup> Nesta figura surge referenciado o curriculum pois o seu delinear foi fruto da reflexão para a comunicação submetida para o II European Conference on Curriculum Studies (II ECCS) que decorreu em 2015, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.



assim um espaço (i)limitado de interações que denominamos campo de investigação, onde trabalhamos e nos movemos para o (con)texto e deste para o texto narrativo da investigação.

Escolhemos um espaço (i)limitado para possibilitar o emergir das intersubjetividades, complexidades, dificuldades e incertezas associadas ao processo de uma investigação narrativa. Para revelar também que não estamos sós no campo de trabalho mas que este envolve-nos e aos participantes. Neste espaço criamos a estrutura da investigação – que é o que perdura na continuidade do que é contado pela interação da migração, vivências família e quotidianos escolares. (I)limitado porque no pensar narrativo persiste a (in)certeza, o que se interpreta e o modo como se interpreta pode ser ele próprio interpretado como uma tentativa (figura 8). Assim, assume-se um compromisso ético com as famílias de se fazer o melhor perante as circunstâncias que temos e que haverá sempre outras possibilidades, outras interpretações, outras explicações para o fenómeno em estudo.

O (luso)morpho é um espaço dentro do espaço da narrativa. Um lugar em si multidimensional pois só na interação das fronteiras difusas dos espaços e na continuidade das experiências é que encontra a tensão da ação de quem expressa quem foi sendo num (não) lugar que não existe, sendo.

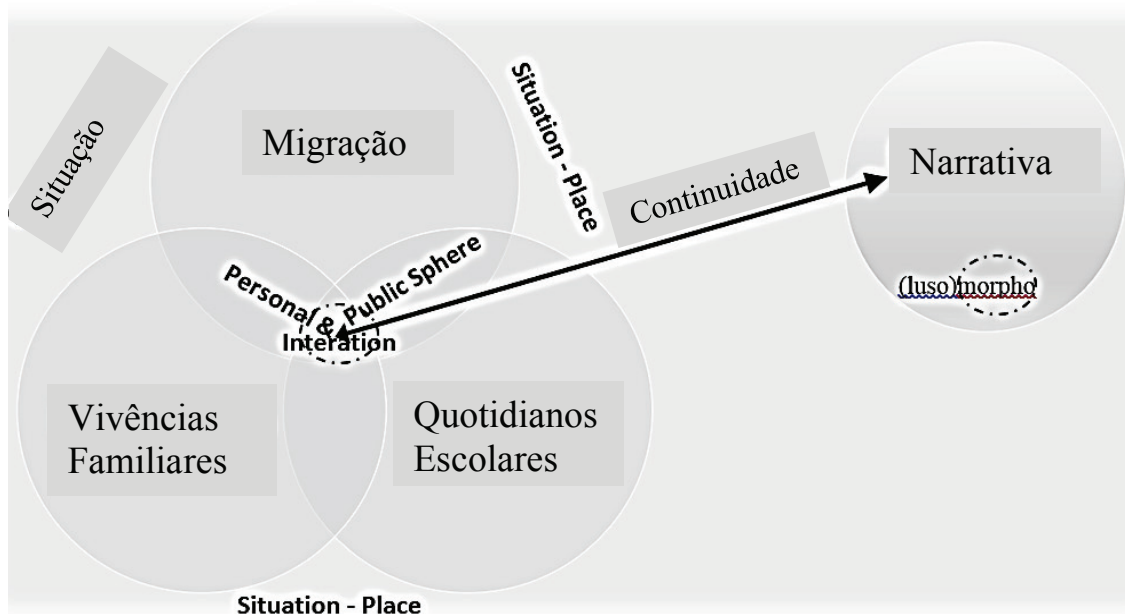


FIGURA 8. Espaço (i)limitado da narrativa multidimensional.

### 1.1. Nuances de migração em contexto família no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional

“O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.”  
(Freire, 2013, p. 136)

Quando o ser humano desenha no horizonte da sua vida o futuro, este não consiste apenas nas expectativas dos acontecimentos por vir. No presente em que o “futuro” é direcionado, organizado e refletido as possibilidades simuladas do risco e do perigo são intrínsecas ao indivíduo que as idealiza. A história da vida humana (e das histórias mundiais, nacionais e regionais que são episódios integrantes dela) funde-se, mistura-se, esconde-se perante a previsibilidade do risco de morte. Como Dubar (1997) considera “[a] noção de ‘trajectória vivida’ designa a forma como os indivíduos reconstroem subjectivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos” (p. 108, ênfase no original). A preservação da espécie humana passa pela aprendizagem e esquecimento.

No decorrer da história da humanidade aconteceram três revoluções industriais estando a quarta em curso. Estas revoluções geraram uma série de mudanças nas atividades produtivas que levaram a um conjunto de transformações profundas quer ao nível económico quer ao nível social, influenciando aspetos da vida quotidiana devido a mudanças no campo político, intelectual e comportamental. Como causa e efeito da revolução industrial assiste-se a uma assinalada descida da taxa de mortalidade infantil, devido a avanços científicos e às melhorias nas condições sanitárias das populações. Iremos cruzar estes acontecimentos históricos com a visão filosófica de John Dewey que propôs uma revolução educacional como consequência das profundas alterações sociais resultantes da primeira e segunda revolução industrial em que viveu. No seu entender, a revolução industrial veio quebrar “rotinas familiares” pois certas tarefas realizadas pelas crianças no seio familiar, que lhes permitiam adquirir raciocínio abstrato, foram abolidas devido ao aparecimento de novos materiais e utensílios facilitadores das tarefas do dia a dia.

Numa perspetiva histórica para Blinder (2008) a primeira revolução industrial criou a necessidade de se formar trabalhadores especializados e ainda existem vestígios dessa estandardização. Quanto à existência dos vestígios da estandardização, Fraser (2010) relembra que embora o debate sobre o ensino vocacional continue, na atualidade, a suscitar muita controvérsia já em 1915, Dewey erigia objeções a uma educação concebida como uma ferramenta para “encaixar” futuros trabalhadores especializados em posições industriais existentes. Dewey citado por Fraser (2010), afirma ‘development of such intelligent initiative, ingenuity and executive capacity as shall make workers, as far as may be, the master of their own industrial fate’ (p. 163, ênfase no original). O propósito da educação democrática deveria ser desenvolver nos trabalhadores iniciativa própria, competências de execução dentro das suas potencialidades permitindo-lhes



serem mestres do seu próprio destino profissional. Dewey chegou mesmo a referir-se ao ensino vocacional como sendo uma “educação industrial” para alertar que os conceitos não deviam ser estudados/aplicados para um propósito restrito mas em sentido lato. Dewey citado em Kliebard (2004) sobre o ensino vocacional refere: “the kind of vocational education in which I am interested, [...], is not one which will ‘adapt’ workers to the existing industrial regime; I am not sufficiently in love with the regime for that” (2004, p. 125). Corroborando Fraser (2010) verificamos que o debate entre educação e *trade-training* lançado no período entre 1893-1958, nos Estados Unidos da América, persiste na atualidade.

Segundo Blinder (2008), a segunda revolução industrial, que coexiste com a era da informação, deslocou a oportunidade de obter um emprego na área do fabrico para a área dos serviços. A escrita e o discurso produzido por Dewey era demasiado ousado, audaz, exigente, abrangente, inclusivo, complexo de mensurar e desafiava a estrutura básica e a natureza da escolaridade. Kliebard (2004) argumentou que o que Dewey propunha no seu livro “Way out of educational confusion”

required too much by way of reconstruction of the traditional subjects to appeal to humanists. [...] and its emphasis on intellectual inquiry and social regeneration at all levels and by all segments of the population made it too vague and imprecise, if not too dangerous, to the scientific curriculum makers and social-efficiency educators (p. 150).

Segundo Kliebard (2004), Dewey não se enquadrava em nenhum dos grupos de pedagogos: os *humanista*; os *developmentalist*; os *social efficiency*; os *social meliorists* emergindo como uma das vozes mais eloquentes defendendo que a escola não devia ser um local idealizado para manter as crianças durante um longo período de tempo mas um lugar onde as crianças pudessem ser as autoras das suas próprias aprendizagens e que estas fossem significativas para cada uma delas. Dewey antecipou nos seus escritos que a aprendizagem era mutável, ativa, interventiva e democrática. Derivava da própria vida do ser em si, sendo um processo social resultante do amadurecimento contínuo. Dewey defendia que todo o conhecimento deve ser experimental e ligado à vida dos alunos. O seu criticismo ao *child-centered movement of the progressive education* contribuiu na escolha da direção da mudança a adotar na reforma educativa. Kliebard (2004), comentou sobre o assunto “he rejected the position taken by many in the child-centered movement that the curriculum ought not be imposed from without by adults, but designed with the full participation of the children themselves” (p.161).

Em 1910, Dewey publicou, “How We Think” onde define pensamentos reflexivos. Kliebard lembra-nos que “his efforts at reconstructing his version of reflective thinking and correcting some confusion was, as seemed to be Dewey’s fate by and large, ignored” (p.231). O ser ignorado reflete a dificuldade da tarefa que Dewey idealizava para a escola, um local de formação do Homem enquanto ser social que devia necessariamente produzir e evidenciar um estilo de vida

democrático, isto é, potenciar um crescimento em que o indivíduo progredia para se tornar um melhor membro da sociedade. O professor guiava, monitorizava permitindo ao aluno envolver-se no processo ensino-aprendizagem sendo este o autor da construção do seu próprio conhecimento. Para alcançar esta revolução educacional, de acordo com Dewey, era preciso criar na escola “‘a miniature community, an embryonic society’, [...] ‘the entire spirit of the school is renewed’[...] and the school becomes a place to live rather than ‘only a place to learn lessons’[...]” (Kliebard, 2004, p. 68- 69). Tarefa árdua e que se tem revelado de difícil concretização para a maioria das escolas mas há notícias de uma “miniature communiy” em todas as partes do mundo. Estas comunidades em miniatura de uma sociedade embrionária, democrática e justa, idealizadas por Dewey, seriam o local ideal para preparar as gerações para as revoluções que se vão sucedendo. A título de exemplo, na Vila das Aves, em Portugal, a “escola da ponte” onde a centralidade do projeto assenta na pessoa, sendo o ser humano o alicerce e a finalidade do trabalho educativo<sup>12</sup>.

No entender de Blinder (2008), a terceira revolução industrial colocou a ênfase na criatividade, inovação, espontaneidade, flexibilidade, intrepidez de que um sujeito deve possuir para interagir de forma produtiva com outros. De acordo com Rosário (2005), “a atividade humana é por definição ativa, questionadora, e curiosa, sem requerer, necessariamente, incentivos externos. Esta natural tendência motivacional não está restrita à infância, mas caracteriza toda a actividade humana ao longo da vida” (p. 42). Para este autor a motivação é o “processo pelo qual se inicia e se sustêm as actividades orientadas para objetivos” sendo estes uma “[r]epresentação cognitiva daquilo que o sujeito visa alcançar.” Este autor considera motivação extrínseca como o “[a]to de realizar uma tarefa como meio para alcançar um resultado que é alheio à própria tarefa” e motivação intrínseca como a “[r]ealização de uma determinada tarefa sem outra recompensa que não a realização da própria tarefa” (p. 51). A motivação não pode ser observada mas inferida pois é um estado interior que reflete o envolvimento do sujeito na tarefa e a implicação com os próprios objetivos. A motivação depende de vários fatores não sendo por isso estável. Existem alunos(as)/indivíduos que se encontram motivados e quando tal se verifica, a intensidade do esforço é maior, persistem mais tempo na realização das tarefas e direcionam a concentração do esforço e da atenção para o que consideram relevante. São estes alunos(as)/indivíduos que tomam a iniciativa; implementam estratégias para resolverem problemas; fazem aprendizagens mais duradouras e sentem maior autoconfiança perante desafios. Segundo Almeida et al (2008) “para melhorar a motivação dos alunos é importante que estes saibam atribuir tanto os seus êxitos como fracassos ao nível de esforço envolvido na realização das tarefas, entendendo o esforço como uma causa interna, instável e controlável” (p. 175). Segundo o mesmo autor através da ênfase do “esforço, os alunos acabam por aprender

<sup>12</sup> Como sugestão o leitor poderá consultar o site da escola: [www.eb1-ponte-n1.rcts.pt](http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt). Da vasta bibliografia existente pode consultar: Canário, R., Matos, F. e Trindade, R. (orgs.). Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.

a valorizar o uso adequado de estratégias de aprendizagem, sempre necessárias ao sucesso em qualquer situação de aprendizagem e de realização acadêmica” (Almeida et al, 2008, p. 175). Seja qual for a revolução em que se movimenta o sujeito para além de estar nela, com ela e de se adaptar a ela, esta muda-o pois a aprendizagem é a “[m]udança duradoura no comportamento resultante da prática ou de outras experiências pessoais” (Rosário, 2005, p. 51).

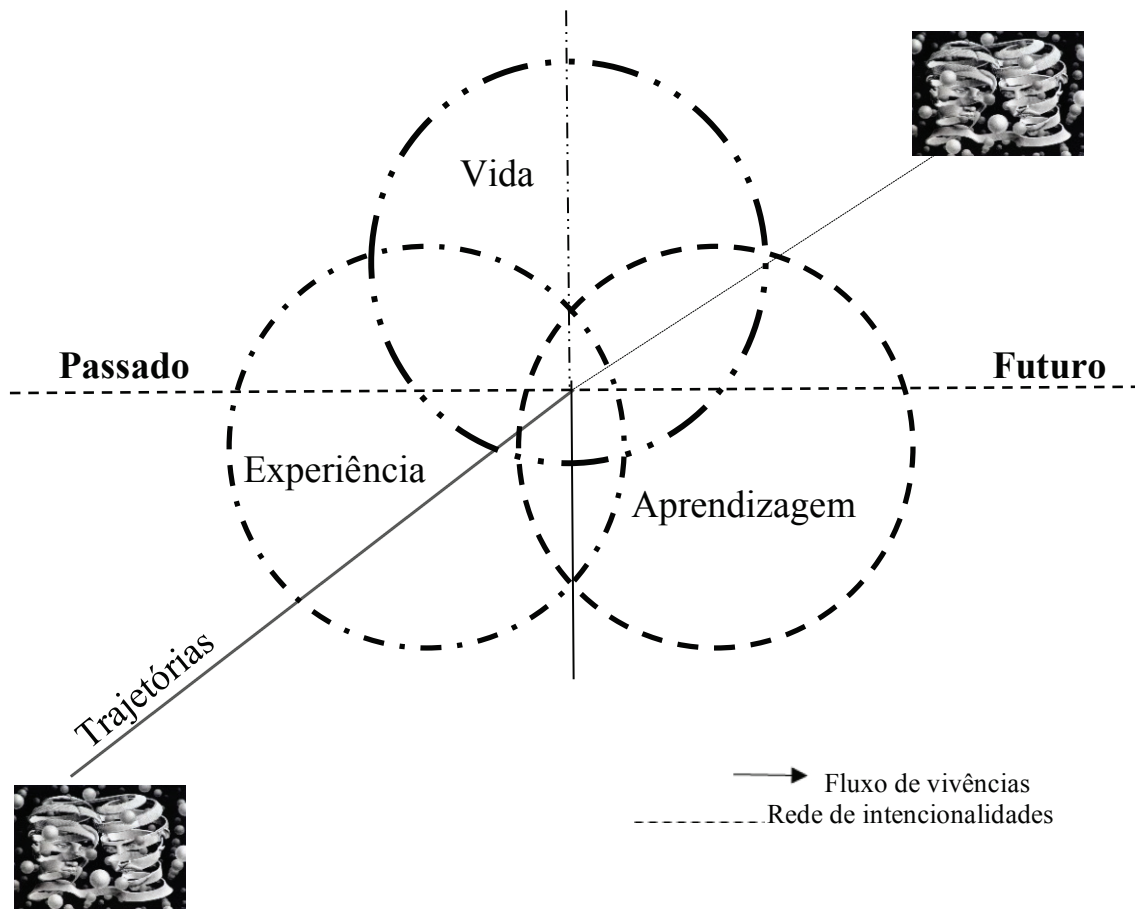
De acordo com Schwab (2016), a quarta revolução industrial, que decorre atualmente, é uma revolução tecnológica que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Os robôs integrados em sistemas ciberfísicos, a digitalização da informação e a utilização massiva do *bigdata* reflete uma velocidade de transformação sem precedentes cujas consequências transformaram o mercado de trabalho, terão impacto na segurança geopolítica e no que é considerado ético. Neste contexto de mundo volátil, incerto, complexo, ambivalente que Schwab (2006), designa de V.I.C.A. é essencial a visão do todo, a velocidade na tomada de decisão, a criatividade perante as incertezas, sem ortodoxias e sem dogmatizar soluções e a colaboração e cocriação entre equipas ágeis e flexíveis. Schwab (2016) defende também que a quarta revolução industrial não está apenas a modificar o que somos mas quem somos como espécie humana. Segundo o autor entramos em território inexplorado e por isso ainda não cartografado. Suponhamos que seria possível prever o comportamento humano em todas as situações imagináveis, quanta liberdade individual teríamos ou o que sentiríamos se tivéssemos de nos desviar do padrão previsto? Estes desenvolvimentos podem levar a que os seres humanos comecem a comportar-se como robôs. “This also leads to a more philosophical question: How do we maintain our individuality, the source of our diversity and democracy, in the digital age?” (p. 100).

Pertencemos à mesma espécie, partilhamos um fundo genético e, fenotipicamente, somos semelhantes. Todavia, habitamos numa Europa de livre circulação: o espaço Schengen, facilitador de circulação de pessoas onde não existem entraves burocráticos nas fronteiras internas. Tal é, em termos económicos, muito significativo, pois permite a existência de um mercado único europeu. No mundo cibernético, a qualquer hora, compramos o mesmo vestuário, bolsas/malas e sapatos, ouvimos todas as estações de rádio do mundo, observamos uma panóplia de canais televisivos e blockbusters, lemos jornais e revistas em qualquer língua. Na televisão por cabo, observamos programas como a BBC News e a CNN, onde a grelha de programação é a mesma, independentemente do país e do fuso horário. Temos assim a opção de comprar, ler, ver ou ouvir exatamente as mesmas coisas, independentemente do sítio, do local onde nos encontramos. No entanto, em termos históricos tal nem sempre se verificou pois o “passado” do ser humano nem sempre foi global; iguais sim, mas separados. A identidade social é edificada por cada família humana e que de acordo com Dubar (1997),

não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (p. 118).

Para dar resposta à preocupação expressada por Schwab (2016) que afirma termos entrado em território inexplorado e por isso ainda não cartografado sugeria-se que uma mudança qualitativa na sociedade seria passar por integrar na educação uma visão inovadora, flexível a todas as dificuldades e forças opressivas. A educação dos homens e das mulheres deveria ser para o Mundo, que se nos apresenta em convulsão, (in)quieto, com rostos silenciosos que gritam por igualdade. Educar para o território inexplorado é preparar o cidadão para os desafios da contemporaneidade. O presente, o hoje, o instante é o maior desafio da educação, pois o fator tempo parece escapar na multidão ou no indivíduo que se agita e não para num espaço referencial desse tempo, que dá expressão à existência do Ser. Embora se tenha a tendência para imaginar a escolaridade como uma escada, em que cada degrau representa um ano letivo, neste território por cartografar, a educação torna-se, antes, uma árvore onde podemos repousar à sua sombra, refletir, brincar, dançar, colher os seus frutos, germinar com as suas sementes, utilizar os ramos para construir artefactos, inventar, inovar e viver numa comunidade democrática. Sim, a escada contínua presente, mas agora como um ator, promotor de criatividade e potenciador de mudanças. A educação para a cidadania começa no momento em que nascemos, em que somos projetados do ventre materno para um Mundo que dizemos ser global e globalizante. Através da educação, encontramos, ou é-nos revelado, o poder da palavra, quer na sua forma oral quer na escrita. No entanto, na visão de Schwab (2016) vai depender do ser humano o desfecho desta quarta revolução portanto, a visão por nós apresentada pode combater o potencial “to robotize humanity, and thus compromise our traditional sources of meaning-work, community, family, identity” (p. 114-115).

O entrecruzar das ideias de autores como Dewey, Dubar, Freire e Lyotard permitem criar um fundamento para o entendimento da interação Experiência-Vida-Aprendizagem nas fronteiras permeáveis das famílias migradas bem como, situá-las no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional. Na introdução (página 5) pode-se observar *Bound of union* (Figura 2) em que esta imagem criada por Escher, no nosso entendimento pretende traduzir que a família humana se encontra unida pela interação da experiência dos antepassados (E.) que é transmitida neste processo perpétuo de aprimoramento da vida (V.) onde o aprendido (A.) é legado para os descendentes. *Bound of union* reflete neste trabalho de investigação a interação E.V.A. no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional que se criou.



**FIGURA 9.** Fronteiras permeáveis das famílias migradas: as intersecções da relação entre Experiência-Vida-Aprendizagem nas trajetórias e temporalidades no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional. (Adaptado Dewey, 1997, Dubar, 1997, Freire, 2013 & Lyotard, 1954).

Na figura 9, a convergência/divergência são inseparáveis num processo perpétuo de aprimoramento cujo limite é o tempo de esperança médio de vida dos indivíduos. Assim, a vida dos sujeitos está esquematizada por uma esfera com tracejados de uma espessura maior para representarem a permeabilidade das fronteiras em que se movem e o amadurecimento que acontece, ou não, em dados momento da vida. A experiência social, cultural, tecnológica, filosófica é única, singular, pessoal e (in)transmissível. Será uma experiência educativa se conduzir a interação entre o indivíduo e o meio que o envolve ou se movimenta e ao dar-se a convergência/divergência esta passa a dirigir o curso das interações futuras. No decorrer da interação, o sujeito e o meio, são modificados ocorrendo o processo de reconstrução e reorganização da experiência. Daí que a experiência não se limite ao ato presente pois integra o que foi aprendido no passado projetando as consequências para o futuro onde só aí se verifica se corresponde ao que foi idealizado e/ou ao que se precisa de melhorar. Para tal, assume-se que esta relação é sistemática, implicada e de simultaneidade entre pessoas, objetos e meio físico que os rodeiam produzindo efeitos (in)esperados numa temporalidade representada por uma

rede de intencionalidades (Lyotard, 1954). No entanto, se ocorrer divergência na temporalidade e trajetórias estas separam-se momentaneamente ficando (des)centradas uma da outra e tal pode significar integração, reconstrução e reorganização numa deriva do ser a vir a si. A experiência educativa é o teste final da conjuntura em que o ser se integra e que o faz parar e afirmar: Eu serei simultaneamente uno nas interações da minha diversidade com o(s) outro(s).

As relações entre o ser e os membros da família tendem a manter-se em padrões estáveis mas o tempo não flui com a mesma velocidade para todos os indivíduos pois está dependente da percepção que cada um tem sobre essa fluidez. “Na realidade, mais importante que o tempo são os acontecimentos que ocorrem nesse tempo e que afectam a família, seja com base na sua própria experiência ou experiências alheias” (Gimeno, 2001, p. 127). Os acontecimentos externos e as situações internas que se sucedem nesse tempo influenciam os níveis motivacionais dos seus membros bem como, fazem destas experiências peças intervenientes na construção da identidade familiar. Todos estes modos de ser condicionam os acontecimentos que fazem parte da história familiar merecendo a maior das atenções pois permitem analisar e compreender como cada membro partilha as suas interpretações, passando do acontecimento ao significado e do objetivo ao (inter)subjetivo.

A aprendizagem pode ser penosa pois pode exigir o carecer do despojar das dependências e do soltar das amarras da opressão, no entanto, a liberdade exige risco e o ser será mais livre na medida em que eticamente assumir a responsabilidade das suas ações. Esta aprendizagem depende do papel do sujeito na construção da “sua” história, se for mais ativo será o ator “principal” dela mas se optar pela passividade pode apenas ser “objeto” nela. Esta ação exige responsabilidade na decisão, implicação na escolha e intervenção curiosa num futuro que é possibilidade. Seria a deriva da vida do ser a vir a si – E.V.A. - resultante do amadurecimento contínuo. Nas palavras de Paulo Freire (2013),

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora, na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (p. 74-75).

A metáfora do avião “*Nuances da migração*” enunciada no ponto 3. onde se apresenta o puzzle da investigação e suas peças da problemática - Capítulo I. Andanças e mudanças: processo de investigação narrativa – encontra nesta reflexão o enquadramento que permitirá a escrita de um texto de pesquisa num espaço (i)limitado de uma narrativa que se quer multidimensional. A interação Experiência-Vida-Aprendizagem denuncia o direito a lutar contra a neutralidade nas fronteiras permeáveis das trajetórias vividas pelas seis famílias migradas. Schwab (2016) levanta a seguinte indagação: “When one’s life becomes fully transparent and when indiscretions big or small become knowable to all, who will have the courage to assume

top leadership responsibilities?” (p. 105). Daí que as questões éticas sejam importantes nas decisões da organização deste estudo.

E.V.A. simboliza na metáfora do avião a recriação de que existem fronteiras permeáveis nos espaços aéreos possíveis para se viajar num presente que olha sem medo para acontecimentos passados e sem complexos os incorpora no futuro. Interessa menos os acontecimentos de facto e mais a forma como foram vividos pelos membros da família. Nas trajetórias vividas nesses espaços aéreos, E.V.A. representa o *olhar sobre si* de cada membro das famílias a participarem no estudo. O (luso)morpho surge do observar e questionar constantemente o outro e de apreender o outro que somos nós. Para tal, há que ter presente o intrincado da heterogeneidade que se vive nesta quarta revolução e que a “nossa” existência é potenciadora, ela própria, de desigualdade. “[É] importante termos em consideração a heterogeneidade que compõe a realidade, escutarmos as necessidades particulares de diferentes grupos culturais e sociais, para caminharmos no sentido de uma cidadania participativa” (Menezes et al, 2012, p. 91). Neste *olhar sobre si* devemos nas nossas vivências, ser negociadores, mas também promotores de uma cidadania participativa. (Luso)morpho, na metáfora surge da junção de ventos um espaço permeável para a reflexão, a introspeção e que permite a quem viaja um olhar que se quer crítico e independente. E.V.A., invenção pois “[s]ó somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser” (Freire, 2013, p. 34).

Neste capítulo II, apresentou-se a figura 9 que permitiu refletir sobre *nuances* da migração: as intersecções da relação entre Experiência-Vida-Aprendizagem no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional. Mais adiante no capítulo IV, no ponto 1.2. referente às família(s) – deriva ‘em família’, iremos na figura 29 ter em linha de conta as intersecções da relação entre Experiência-Aprendizagem-Comunicação nas trajetórias de vida e temporalidades da deriva da migração em família para a sua elaboração. As palavras: Experiência-Vida-Aprendizagem-Comunicação, refletem neste estudo um espaço e um tempo que fazem parte de um mapa intelectual e cultural que é necessário investigação.



## 2. Fundamentos epistemológicos sobre a recolha de informação

“In fact I believe that research focused on discovery, insight, and understanding from the perspectives of those being studied offers the greatest promise of making a difference in people’s lives.”

(Merriam, 2009, p. 1)

A presente pesquisa é, como já se referiu anteriormente, uma investigação narrativa sobre histórias de migração centrada na experiência pessoal das famílias deste estudo. Neste enquadramento a investigação “embraces narrative as both method and phenomena of study” (Pinnegar & Daynes, 2007, p. 5). Tendo como ponto de partida a

experience as expressed in lived and told stories. The method and the inquiry always have experiential starting points that are informed by and intertwined with theoretical literature that informs either the methodology or an understanding of the experiences with which the inquire began [...]. In essence, narrative inquiry involves the reconstruction of a person’s experience in relationship both to the other and to a social milieu (Clandinin & Connelly, 2000, como citado *in* Pinnegar & Daynes, 2007, p. 5).

A forma como Clandinin & Connelly (2000) definem investigação narrativa e que tem vindo a ser objeto de reflexão ao longo deste estudo liga-se a muitos, senão todos os princípios da teoria da investigação de John Dewey. Para melhor se entender o que advoga Dewey, em 1900, comecemos pelo livro “A escola e a sociedade” em que exprime:

Nos momentos críticos, todos compreendemos que a única disciplina que nos fortalece, o único treino que se converte em intuição, é aquele que adquirimos no decurso da própria vida. Quando se diz que aprendemos com a experiência, e com os livros ou conselhos dos outros *somente* na medida em que estes se relacionam com a experiência, não se trata de meras frases feitas (2002<sup>13</sup>, p. 26, ênfase no original)

Em 1902, no livro “A criança e o currículo”, destaca sobre a aprendizagem que esta:

é activa: envolve alcançar a mente, envolve a assimilação orgânica a partir do interior. Literalmente, devemos nos colocar ao lado da criança e partir dela. É ela e não o assunto-matéria quem determina quer a qualidade, quer a quantidade da aprendizagem.

O único método com sentido é o método da mente que se procura expandir e assimilar. [...] Desenvolvimento não significa apenas extrair algo da mente. É o desenvolvimento da própria experiência e dentro da experiência que é realmente desejado (2002, p. 161-168)

Em “Experience and Education” Dewey (1997) reflete sobre a necessidade de uma teoria da experiência. Afirmando que:

Just as no man lives or dies to himself, so experience lives and dies to itself. Wholly independent of desire or intent, every experience lives on in further experiences. Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences (p. 27-28).

<sup>13</sup> A editora Relógio D’Água, no ano de 2002, reuniu num só livro traduzidos para português: *The School and Society* (1900) & *The Child and Curriculum* (1902) de John Dewey.

Alguns pontos que queremos salientar das ideias de Dewey são: i) no respeito pela diversidade verifica-se o reconhecimento da individualização; ii) o desenvolvimento do indivíduo ocorre através da interação orgânica com o meio ambiente; iii) a educação é a vida sendo um processo contínuo de renovação e reconstrução da experiência e iv) a democracia está baseada na livre interação entre todos os indivíduos e na capacidade de cooperarem e comunicarem para resolverem problemas.

Também aqui Clandinin & Connelly (2000) confluem com este autor quando afirmam que o objetivo final da pesquisa é o estudo da experiência humana. De acordo com Clandinin & Rosiek (2007), “*narrative inquiry as we describe it is a quintessentially pragmatic methodology. What genealogy is to post-structuralist Foucauldian sociology, what critical ethnography is to critical theory, what experiments are to positivism, narrative is to Deweyan pragmatism*” (p. 42). Portanto, a narrativa surge assim como uma metodologia, como um instrumento mais orgânico ao serviço de um enquadramento teórico explicativo de cada exígua esfera de relações humanas singulares, ligadas no nosso caso por fenómenos de migração e que exprimem a diversidade social, histórica e cultural do seu/nosso tempo (Kaufmann, 2013).

Uma investigação narrativa encontra-se também associada a uma metodologia qualitativa. Para Merriam (2009) as características principais de uma investigação de cariz qualitativo são “*focus is on understanding the meaning of experience, the researcher is the primary instrument in data collection and analysis, the process is inductive, and rich description characterizes the end product*” (p. 19). Num estudo qualitativo, existe uma intenção, uma procura de compreender um fenómeno que despoletou (re)ações. Neste tipo de abordagem, a narrativa, a recolha de informações, fez-se junto de famílias. Por isso, precisa de ser o mais abrangente possível, por forma a não ficar condicionado pelo olhar e pela palavra dos investigadores e a não restringir o que as famílias participantes desejam partilhar. É, então, “o momento de desenhar um projeto de investigação que passa pela seleção de uma estratégia ampla e pela escolha de diversas técnicas de recolha e análise de dados que lhe darão concretização – [...] – mas sempre numa atitude de quem procura combinar flexibilidade com sistematicidade, rigor, pertinência e exequibilidade” (Amado, 2013, p. 119-120).

Quando se define os instrumentos e técnicas de recolha de informações, estes devem estar integrados com as peças da problemática definida previamente. Os autores Cohen, Manion & Morrison (2003), no livro “*Research Methods in Education*”, no capítulo dedicado a “*Historical Research*” apresentam várias abordagens apresentadas por Connelly e Clandinin para um estudo narrativo. Tais como: “*oral history; stories; annals and chronicles; photographs; memory boxes; interviews; journals; autobiography; letters; conversations; and documents*” (p. 166).

A diversidade apresentada constitui as ferramentas do trabalho quotidiano dos investigadores. Procurámos clarificar as diferentes metodologias de recolha propostas, o que as fundamenta, o que as une, o que as distingue, o que ocultam certas escolhas e que efeitos velados podem

gerar. Outro fator, que tivemos em conta, foi que os participantes eram seis famílias migradas com crianças em idade escolar. Starkweather (2012), destaca que “family group interviews can be more effective [...] for eliciting co-constituted family stories because they are better able to capture this element of intra-family sociability” (p. 290). Refere ainda que muita da literatura existente para o grupo focal é relevante para entrevistas realizadas em contexto familiar salientando: “interaction effects, individual characteristics and unequal power relations undoubtedly play a role in shaping families’ narrative style and content” (p. 290). No entanto, como Amado (2013) refere, quanto à escolha dos membros do grupo focal estes “dentro do possível, [...] não devem conhecer-se uns aos outros;” a escolha “será feita ao acaso. A escolha por conveniência pode contribuir para a distorção dos dados” (p. 229). Ora, numa entrevista/conversa realizada a membros de um agregado familiar, estes não só se conhecem uns aos outros como possuem conhecimento íntimo uns dos outros, partilham padrões de interação, um sem número de experiências e intimidades que foram sendo estabelecidas ao longo das suas vidas. Daí que Starkweather (2012) alerte para a necessidade de se prestar máxima atenção “to how particularities of family group interaction affect the structure of narratives, what is said and unsaid, the ‘outsider’ status of the researcher, and so on” (p. 290). A mesma autora ressalta que a literatura existente em termos metodológicos para as entrevistas em contexto familiar é muito limitada frisando que “there has been little discussion about how best to conduct family group interviews and draw out relational, co-constituted family stories” (p. 291).

Starkweather (2012), no trabalho de investigação que desenvolveu realizou entrevistas semiestruturadas a famílias de cidadãos americanos com crianças a viverem em Singapura e observou três modos de transmissão de histórias. No entanto, ressalva que estas devem ser consideradas como um ponto de partida para uma análise mais aprofundada sobre os diferentes modos segundo os quais as famílias contam as suas histórias. Assim, as tipologias encontradas por Starkweather (2012) foram:

- Narração Colaborativa (*Collaborative storytelling*) – verifica-se uma mistura íntima de todas as vozes do agregado familiar. Permitindo a que os investigadores tenham acesso ao modo como os indivíduos contribuem para o (re)contar das histórias da família. No entanto, como falam uns com os outros de modo íntimo e sem respeitarem a ordem cronológica dos eventos dificultam por vezes a quem está de fora a compreensão do que está a ser narrado. Por vezes têm tendência para falar todos ao mesmo tempo num dado ponto da história que relatam. Este modo de comunicação dificulta a transcrição e a interpretação destes fragmentos. Esta tipologia apresenta um desafio significativo que é o de prestar atenção a múltiplas vozes interligadas e deixa a pairar a questão será uma entrevista ou uma conversa?
- Ter precedência (*Taking precedence*) – verifica-se a dominância da voz de um membro do agregado familiar gerando relações desiguais. Vários motivos podem justificar esta tendência: a existência de um ou mais indivíduos a exercerem a liderança em diferentes

momentos da narrativa (revelando relações de poder desiguais na família); a existência de diversas personalidades (introvertido/extrovertidos, níveis energéticos, ...) e o grau de envolvimento/participação na investigação pode variar na família. Esta tipologia permite refletir se neste modo de interação familiar não se deveria proceder a entrevistas individuais e em grupo a fim de obter narrativas individuais e co-construídas.

- Dar precedência (*Giving precedence*): verifica-se que um dos membros do agregado familiar urge aos outros para se manifestarem condicionando deste modo a sua própria participação na entrevista. Vários motivos podem justificar esta tendência: um dos membros do agregado familiar pode querer ouvir o que outro pensa sobre o facto de terem migrado ou pensar que os investigadores podem estar interessados em registar a perspetiva de todos os familiares. Esta tipologia permite comparações com a antecedente pois confirma-se em ambas a dominância de uma voz em relação às outras. No entanto, neste caso é no sentido de criar uma igualdade na dinâmica familiar. Como deve o investigador interpretar esta observação? Será que tal ocorre por se terem crianças a integrarem o grupo das entrevistas e os progenitores pretendem dar-lhes espaço para se manifestarem?

Outra sugestão que Starweather (2012) apresenta é que antes de se iniciar uma investigação a respeito de experiências familiar se deve cuidadosamente refletir/analisar os prós e contras de se escolher entre entrevistas individuais versus entrevistas em contexto familiar para a recolha de dados (p. 289-295).

Correia & Caramelo (2010) referem que as instabilidades de se realizar um trabalho coerente pautado por preocupações de rigor nas periferias podem permitir retirar vantagens acrescidas quando se assumem os desafios com uma postura autónoma. Neste estudo realçam-se as seguintes instabilidades apresentadas por estes autores que se adaptam às circunstâncias das escolhas na e da fronteira (in)visível da migração em contexto familiar:

3) [...] onde importa atribuir uma importância acrescida às fronteiras – fronteiras entre as disciplinidades e fronteiras entre a cientificidade e o que se convencionou designar de senso comum – o que coloca as ciências da educação num aparente paradoxo: a centralidade da sua relevância social e epistemológica está em grande parte dependente do facto de a investigação realizar um trabalho coerente nas periferias;

4) Aquelas que resultam da necessidade de desenvolver um trabalho que, assumindo o sentido do risco fundador das ciências da educação e das ciências sociais e humanas em geral, seja simultaneamente um trabalho estruturado e pautado por preocupações de rigor que não se confundem com a rigidez técnica dos procedimentos. A gestão desta instabilidade chama nomeadamente a atenção para que nos processos de produção de saberes e na sua difusão se desenvolvam formas originais de compatibilizar o rigor científico com a sua permeabilização a outras lógicas, como a necessidade de compatibilizar a difusão de produtos junto de uma comunidade científica e a sua inserção democrática no espaço público de debate, susceptível de requalificar a própria reflexão educativa (p. 35).

A construção de uma cientificidade credível que se sustenta de práticas científicas, depende de duas atitudes metodológicas que nunca estiveram ausentes do campo da cientificidade em educação: o gosto de trabalhar nas margens e a transgressão dos territórios estabelecidos (Correia, 1998).

A primeira - *o gosto de trabalhar nas margens* - é imprescindível para que possamos reapropriar das instabilidades resultante da diluição das distinções entre o educativo e o não-educativo, entre o sujeito e o objecto, entre o facto e a opinião, ou entre o individual e o social, encarando-as não como perturbação provisória de zonas de intermediação entre pólos estáveis, mas como impossibilidade de se pensar as antigas estabilidades dos pólos. A segunda - *transgressão dos territórios estabelecidos* - é complementar da primeira e cria um espaço potencial de atribuição de uma cidadania científica aos fenómenos que não se dão conhecer no interior dos territórios científicos estabelecidos, que transgridem as *empírias* estabelecidas, que são factuais porque emitem opiniões e que não se limitam a dar-se a conhecer, mas conhecem-se... (Correia, 1998, p. 191, ênfase no original).

Dado que a construção de uma cientificidade credível que se sustenta de práticas científicas se faz também na mediação do território gerido pelas políticas educativas vigentes. No volume 2 do “Monitor da Educação e da Formação 2016” que compreende vinte e oito relatórios relativos a cada país da União Europeia, a Comissão Europeia (2016) destacou que

O Governo português anunciou uma série de medidas para melhorar a equidade no ensino e para lutar contra o insucesso escolar. [...] A educação para a cidadania e a educação intercultural assumem uma cada vez maior importância nos currículos e a integração de migrantes no sistema educativo está a ser reforçada (p. 2).

O plano anunciado é ambicioso. Pretendem diminuir as repetições de ano, promover a igualdade social atribuindo cada vez mais importância à educação cívica e intercultural nos currículos e a integração dos migrantes no sistema educativo está a ser reforçada na educação. Recorrendo à mediação entre o gosto de trabalhar nas margens e a transgressão dos territórios estabelecidos aprofunda-se o trabalho da periferização dos centros e a centralidade da periferia criando uma sociedade promotora de equidade, ética e civicamente justa em educação.

A fluidez entre o que aprendemos e o aprendido é tão orgânica que não conhece figura geométrica e, por isso, a quadratura do círculo, a pirâmide cilíndrica pairam sem prender ego, se o faz é de forma inconsciente<sup>14</sup>. Do spin-off surgiu uma metodologia como um instrumento mais orgânico

---

<sup>14</sup> Reflexão inspirada nas leituras bibliográficas e no desenho de Leonardo da Vinci - “Homem Vitruviano” (datado por volta do ano de 1490).

a serviço da teoria explicativa de cada pequeno mundo de relações humanas singulares, ligadas a grupos igualmente específicos e que se expressam a diversidade social e cultural de nosso tempo. Daí o porquê da busca da ‘pequena teoria’, isto é, da teoria particular a cada um desses contextos, com as suas formas de sociabilidade, suas rotinas e rupturas. [...]

Mesmo que, para reconhecê-lo, dê voz aos sujeitos que falam a voz da sociedade, quando pensam expressar unicamente a si mesmos (Kaufmann, 2013, p. 13).<sup>15</sup>

Na investigação desenvolvida os desafios que se colocam à adoção de uma metodologia como um instrumento mais orgânico são:

- ✓ dispor de um trabalho estruturado e pautado por preocupações de rigor ético que estruturam a relação do enquadramento teórico que reconhece a legitimidade dos contextos familiares distintos, composto por indivíduos de diferentes nacionalidades ligados por fenómenos de migração;
- ✓ ser produzida socialmente e culturalmente em fronteiras dialógicas interativas e tensas marcadas por uma irredutível heterogeneidade. A este propósito lembramos a figura 8 que explica o espaço (i)limitado da narrativa multidimensional em que decorre o processo narrativo (página 55). Na figura 9 que analisa as fronteiras permeáveis das famílias migradas: as intersecções da relação entre Experiência-Vida-Aprendizagem nas trajetórias e temporalidades no espaço (i)limitado da narrativa multidimensional (p. 61) e a figura 29 que permitiu refletir sobre *nuances* da migração: as intersecções da relação entre Experiência-Aprendizagem-Comunicação nas trajetórias de vida e temporalidades da deriva da migração em família (p. 139).
- ✓ assegurar a produção de uma narrativa que pretende ser ética e civicamente justa em educação (Correia & Caramelo, 2010).

Após considerações epistemológicas sobre a investigação, a recolha de informação, éticas, morfológicas e teóricas que ultrapassaram os meros aspetos técnicos inerentes à metodologia de investigação decidiu-se que as formas de recolha seriam em contexto familiar através de entrevistas, conversas, diários, observações, documentos e questionários abertos (Figura 10, na página seguinte). As principais técnicas utilizadas foram escolhidas em função da natureza da comunicação e da amplitude do acesso à mesma.

<sup>15</sup> Citação retirada da “Apresentação – A entrevista compreensiva ou o elogio da pequena teoria” escrita por Bruno César Calvani em Kaufmann (2013).

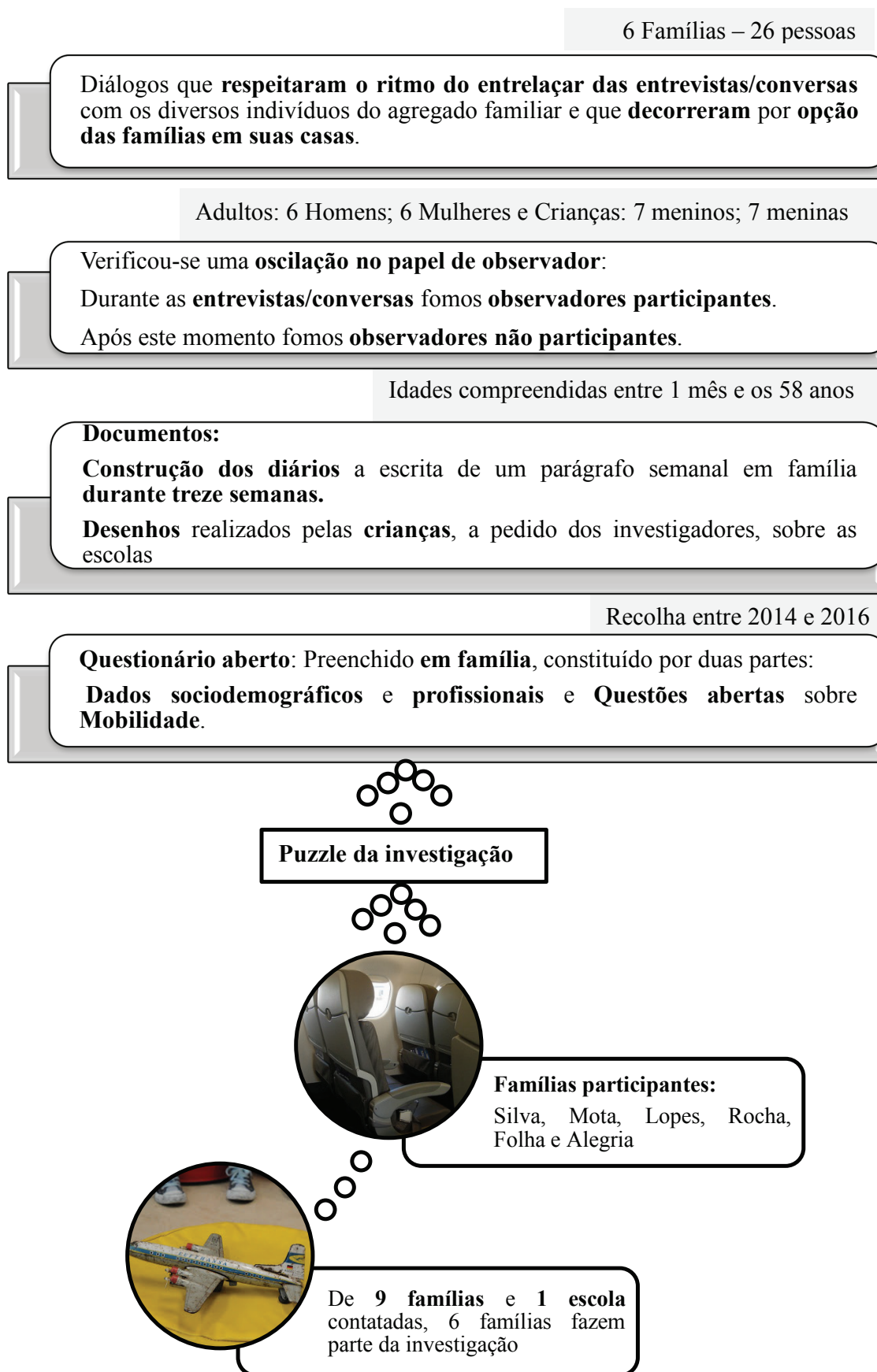


FIGURA 10. Principais instrumentos técnicas de recolha de informação do puzzle de investigação.



## 2.1. Pessoas participantes no estudo

“Hear me! For I am such and such a person. Above all, do not mistake me for someone else”

(Nietzsche, 1989, p. 217)

Neste tipo de abordagem metodológica qualitativa, como a investigação narrativa, não se privilegiou uma seleção aleatória e numerosa, mas sim uma seleção significativa e/ou intencional (*purposeful sampling*) do tipo: caso extremo (*extreme case sampling*) e bola de neve (*snowball sampling*), ou seja, a seleção das pessoas participantes esteve sujeita a determinados critérios que permitiram aos investigadores aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Cohen, Manion & Morrison, 2003, Creswell, 2008, Merriam, 2009).

Dada a partilha de experiências comuns<sup>16</sup> um cuidado acrescido foi dado aos critérios aplicados. Acionamos procedimentos não só de autoexploração, autoanálise, autorreflexão, mas também éticos, de validação e fiabilidade, para que o texto narrativo desta investigação não provenha da palavra dos investigadores mas do “descasque miudinho” da palavra, gesto e som das pessoas participantes deste estudo. Partilhamos do interpelar de Bernard Charlot (2006) quando diz que a área da educação é um espaço saturado de discursos diversos e múltiplos.

Um discurso científico sobre educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico (Charlot, 2006, p. 10).

Os critérios aplicados foram os seguintes:

- ✓ Sujeitos selecionados deliberadamente pelos investigadores, ou seja, possuem características típicas e/ou permitem desenvolver um entendimento detalhado do fenómeno em estudo;
- ✓ Sujeitos que foram escolhidos pois poderão proporcionar informação que pode ajudar outros sujeitos a compreender o fenómeno em estudo e a suas palavras que se fazem ouvir têm uma história para contar e um pedido a fazer: “Que sejam escutadas.”
- ✓ Sujeitos que foram escolhidos porque os investigadores considerarem que são representativos da população de que se pretende obter uma compreensão mais aprofundada fase à problemática em estudo. No entanto, as informações obtidas não são generalizáveis para a totalidade da população migrada, mas podem proporcionar os elementos necessários para aprofundar o puzzle da problemática.

<sup>16</sup> Nota de rodapé número 2, na (auto)biografia, que surge para contextualizar a escolha destas famílias neste estudo.

As famílias Silva e Mota foram convidadas antes da recolha da informação, com a intenção de ajudar a compreender e a descrever a vivência deste acontecimento particular - o de serem os primeiros portugueses, numa determinada escola americana. Já na escola portuguesa, são a hibridação dessa experiência. Sendo o que Creswell (2008) denomina de caso extremo, uma “form of purposeful sampling”, que permite “describe particularly troublesome or enlightening cases” (p. 215). De acordo com o mesmo autor, recorremos a uma estratégia “consistent with an emerging design” (p. 214), que se implementou neste estudo qualitativo. A família Lopes foi convidada depois da recolha de informação já se ter iniciado por ter partilhado uma experiência semelhante. A lógica que subjaz a este tipo de seleção é a de que os resultados obtidos ao estudar casos extremos possam contribuir para explicar casos mais típicos. A migração nestas famílias é por motivos profissionais.

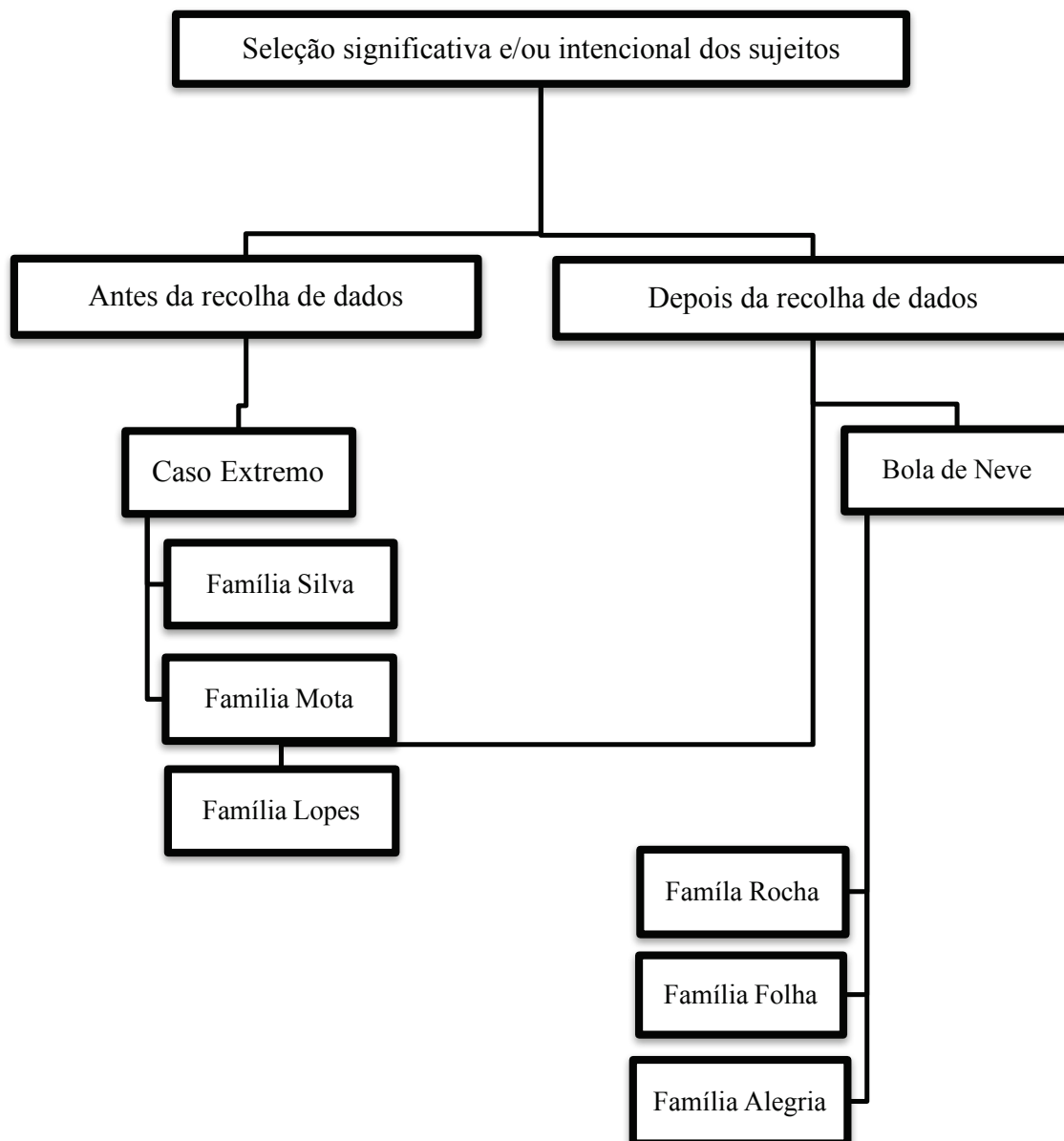
As famílias Rocha, Folha e Alegria foram convidadas depois da recolha da informação se ter iniciado, com a intenção de continuar a aprofundar o compreender e o descrever a vivência de famílias migradas com crianças em idade escolar. Creswell (2008) denomina este caso de bola de neve, uma “form of purposeful sampling”, que permite localizar e escolher outros sujeitos que seriam difíceis de encontrar de outra forma. Tomaram-se por base, redes sociais amigáveis e conhecimentos. A investigadora encontrou sujeitos que satisfaziam os critérios escolhidos pediu-lhes que indicassem outras pessoas de características similares (Cohen, Manion & Morrison, 2003). A migração nestas famílias é por motivos académicos e missionários.

A literatura identifica várias estratégias para que os investigadores<sup>17</sup> possam seleccionar a que melhor se adequa ao puzzle de investigação e às peças da problemática. Pela descrição e análise apresentada elaborou-se o quadro 4, apresentado na página seguinte.

No quadro 4 apresenta-se que neste estudo qualitativo optou-se por uma seleção significativa e/ou intencional que esta ocorreu em dois momentos: um antes da recolha de informação cuja intenção foi uma abordagem que envolve a seleção propositada de casos mais extremos ou incomuns e outro depois da recolha de dados já se ter iniciado cuja intenção foi seleção de pessoas participantes por indicação de participantes prévios.

---

<sup>17</sup> Na narrativa existem singulares intercalados com plurais dado que o trabalho de investigação que se desenvolveu resultou de uma constante conversa dialógica entre investigadores e participantes.



QUADRO 4. Tipos de estratégias utilizadas na investigação.

Deste modo clarifica-se os momentos em que as famílias foram sendo convidadas para participarem na investigação e como a metodologia se (des)dobrou como um processo mais orgânico. Nunca se utilizou a palavra amostra de forma propositada pois na metáfora do avião as pessoas participantes são sujeitos que sentem ainda uma (re)memória fixa e corpórea da experiência de migrarem que teve sentido (in)compreendido mas numa viagem em que, como na vida, há muita coisa (in)compreendida.

## Sujeitos - Família Silva, Mota e Lopes migrados nos Estados Unidos

### **Família Silva**

Esteve, dois anos, migrada nos Estados Unidos, de abril de 2009 a abril de 2011. O agregado familiar é composto por quatro membros: um do sexo feminino e três do sexo masculino. Por motivos de confidencialidade e anonimato, iremos usar a seguinte nomenclatura para identificar os seus membros: mãe, Isabel Silva; pai, João Silva e o filho, Miguel Silva. A Isabel viveu e estudou no Porto, tendo-se formado na Universidade do Porto e a migração surge, aos 32 anos. O João frequentou um bacharelato de gestão e desempenha funções de coordenador numa escola de ténis. O Miguel tinha 3 anos aquando da migração. O André já nasceu em Portugal em 2014. Ainda no decurso da investigação o João Silva migrou sozinho para o Qatar, de março de 2015 a julho de 2016. Durante esse período a esposa e os filhos nunca o visitaram.

### **Família Mota**

A família Mota esteve três anos e meio migrada nos Estados Unidos, de agosto de 2010 a dezembro de 2013. O agregado familiar é composto por quatro membros: dois, do sexo feminino, e dois, do sexo masculino. Por motivos de confidencialidade e anonimato, iremos usar a seguinte nomenclatura: mãe, Laura Mota; pai, Manuel Mota, a filha, Mafalda Mota e o irmão, José Mota.

A Laura viveu e estudou na região do Grande Porto, possuindo o nono ano de escolaridade, tinha 47 anos e trabalhava numa empresa. O Manuel cujas habilitações académicas são um curso industrial, trabalha como encarregado geral e tinha 54 anos quando migrou. A Mafalda Mota tinha 5 anos aquando da migração. O José Mota não acompanhou a família, tendo, à data, 27 anos. Completou o décimo segundo ano e frequentou uma Escola Superior.

### **Família Lopes**

A família Lopes esteve cinco anos migrada nos Estados Unidos, de setembro de 2009 a julho de 2014. O agregado familiar é composto por quatro membros: dois, do sexo feminino, e dois, do sexo masculino. Por motivos de confidencialidade e anonimato, iremos usar a seguinte nomenclatura: mãe, Maria Lopes; pai, Marco Lopes, a filha, Paula Lopes e o irmão, Luís Lopes.

A Maria, aos 38 anos, possui duas licenciaturas, uma no ramo científico e outra no ramo educacional, obtidas na Universidade do Porto. O Marco migrou com 35 anos e é formado pela Universidade do Porto. A Paula Lopes tinha nove meses quando migraram e o Luís Lopes nasceu nos Estados Unidos e quando regressaram a Portugal tinha 3 anos e meio. O Luís possui dupla nacionalidade.

No quadro 5 faz-se uma súmula dos dados recolhidos nas entrevistas/conversas e questionários abertos para ajudar os leitores a situarem as pessoas participantes deste estudo. Os anos de migração dizem respeito ao tempo de permanência no país recetor.

Optou-se por não incluir os participantes ou episódios que se seguem no quadro pois os dados deste referem-se ao momento da migração para os Estados Unidos. Assim, não se refere respeitando a cronologia dos eventos:

- o José Mota porque não migrou com a família,
- o Luís Lopes porque foi concebido nos Estados Unidos onde nasceu e permaneceu 3 anos,
- o André Silva porque foi concebido após o regresso dos pais a Portugal,
- e a ida para o Qatar do João Silva dado que no segundo momento de migração a sua família optou por não o acompanhar. Faz-se, no entanto, referência a este momento dado que o filho Miguel Silva o refere no diário.

Participante	Dados sociodemográficos		Migração			
	Naturalidade	Habilitação	Idade	País	Anos	Duração
João Silva	Português	Bacharelato	37	Estados Unidos	2	2009-2011
Isabel Silva	Portuguesa	Licenciatura	32			
Miguel	Português	(Aluno)	3			
Manuel Mota	Português	9º ano	54		3 e meio	2009-2013
Laura Mota	Portuguesa	9º ano	47			
Mafalda	Portuguesa	(Aluna)	5			
Marco Lopes	Português	Licenciatura	35		5	2009-2014
Maria Lopes	Portuguesa	Licenciatura	38			
Paula	Portuguesa	(Aluna)	9 meses			

**QUADRO 5.** Súmula dos dados sociodemográficos e de migração dos participantes das famílias.

O destino das três famílias Silva, Mota e Lopes foi uma pequena cidade no Sul dos Estados Unidos, na Costa Leste. Viveram no mesmo condomínio, as crianças frequentaram a mesma escola e os pais viveram, pela primeira vez, o fenómeno da migração.

A Isabel Silva, o Manuel Mota, a Maria Lopes e o Marco Lopes trabalham na mesma empresa situada no Grande Porto. Foi a Isabel Silva, o Manuel Mota e o Marco Lopes que apresentaram à família a proposta de migração considerando-a um desafio profissional, com motivações também económicas. O João Silva e a Laura Mota fizeram uma pausa na atividade profissional para acompanhar as suas respetivas famílias. As condições profissionais de expatriados foram consideradas como muito boas incluindo trabalho, alojamento para toda a família com as despesas correntes incluídas, transporte (carro próprio), apoio necessário para a integração da família e educação e viagens ao país de origem.

As quatro crianças migradas das famílias Silva, Mota e Lopes, em 2014, tinham idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos. Três destas crianças nasceram em Portugal e ingressaram na creche e no jardim de infância, mas, devido a fenómenos de mobilidade da família, num segundo momento, foram integradas no sistema de ensino dos Estados Unidos. Na fase embrionária da pesquisa, os Silva e os Mota referiram que a educação dos filhos foi discutida em família porque sendo uma cultura e um idioma diferente podia ser problemático para a integração quer no país recetor quer no regresso ao país de origem. Tal permitiu identificar, recolher e incorporar dados que se consideram ser relevantes sobre os lugares em que se movimentam.

Nos Estados Unidos, as crianças frequentaram uma escola pública fundada no Outono de 2006, com cerca de 854 estudantes<sup>18</sup>. Com horário de funcionamento das 7:35 às 14:25, possui refeitório, biblioteca, enfermaria, *mediacenter* e ginásio. A população estudantil provém de diferentes países e, para divulgar costumes e dar a conhecer as bandeiras nacionais de cada país, realiza um desfile denominado de *Parade of Nations*. Nessa *parade*, cada participante transporta a bandeira que construiu e, no fim, apresenta um tributo ao seu país, sob a forma de uma dança. A escola possui um programa dirigido aos pais, para promover o seu envolvimento. Estes podem voluntariar-se para ajudar nas aulas que decorrem no *Art Room*, como monitores do centro multimédia ou para as bancas da feira do livro, organizada na escola. Existe também uma sala denominada *Family Resource Center*, onde pais, professores e alunos podem requisitar jogos didáticos, de modo a consolidar conhecimentos de uma forma lúdica.

O que tem de singular é que estas crianças provocaram e vivenciaram um acontecimento particular - o de serem os primeiros portugueses, numa determinada escola americana. Nessa determinada escola no Sul, da Costa Leste, dos Estados Unidos, a bandeira de Portugal continua a desfilar, pois uma estudante portuguesa continua inscrita nessa escola. Esta menina mantém contacto regular, via Skype, com uma das famílias.

As crianças regressaram a Portugal e já na escola portuguesa, as crianças são a hibridação dessa experiência migratória. Retomaram os estudos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em Portugal, a família Silva, Mota e Lopes optaram por escolas localizadas perto da sua área de residência, o Grande Porto. A média de alunos matriculados por estabelecimento de ensino nos ensinos pré-escolares e ensino básico do 1º ciclo foi em 2014 de 280,7 e em 2015 de 279,2<sup>19</sup>. No caso da família Silva e Mota os seus educandos frequentam escolas públicas do ensino básico do 1º ciclo. Nos edifícios, todas as salas de aulas estão equipadas com internet e quadros interativos e possuem sala de informática, fotocopiadora, biblioteca, cantina, arrumos, ... O horário da componente letiva do regime normal é das 09:00 às 17:30 horas e, desenvolvem atividades de

<sup>18</sup> Todas as informações referentes às escolas foram retiradas dos *sites* oficiais e dos projetos educativos elaborados pelas mesmas por forma, a confirmar os relatos e documentos fornecidos pelas famílias.

<sup>19</sup> Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA. Última atualização: 2016-11-30. Retirado: <http://www.pordata.pt/>

enriquecimento curricular, de frequência não obrigatória e em regime gratuito. Estas atividades decorrem das 16:30 às 17:30 e são diversificadas: inglês, música, atividades desportivas, TIC@Cidadania e apoio ao estudo. A família Lopes optou por uma escola básica privada do 1º ciclo, com Creche e Jardim de Infância. Em que o edifício partilha das mesmas características, no entanto, oferece um horário mais flexível e a oferta da escola em termos de atividades extracurriculares é diferentes: canto coral, teatro, ballet, karaté, esgrima piano, entre outras.

### Sujeitos - Família Rocha, Folha e Alegria migrados em Portugal

#### **Família Rocha**

A família Rocha pretende permanecer em Portugal por um período de 4 anos. São brasileiros, chegaram a Portugal a 15 de outubro de 2014 e pretendem regressar daqui a 4 anos. O agregado familiar é composto por três membros: um, do sexo feminino, e dois, do sexo masculino. Por motivos de confidencialidade e anonimato, iremos usar a seguinte nomenclatura: mãe, Ivone Rocha, pai, Diogo Rocha, o filho, Daniel Rocha. A migração surge na família quando o Diogo tinha 37 anos, a Ivone 35 anos e o Daniel seis anos. O pai Diogo Rocha é professor universitário e encontra-se a frequentar um doutoramento na Universidade do Porto. A mãe Ivone Rocha é supervisora escolar e coordenadora pedagógica no Brasil e encontra-se também a frequentar um doutoramento na Universidade do Porto. Ao Diogo foi concedida uma bolsa de estudos e ambos vivem dos seus ordenados atribuídos pelo governo Brasileiro.

#### **Família Folha**

A Família Folha é constituída por 7 membros: pai, Filipe; mãe, Edite; filha, Anita; filha, Elsa; filha, Mira; filha, Aia e o bebé, Pedro. Em 2010, ainda nos Estados Unidos, a família era composta por 4 elementos, os pais e as duas filhas mais velhas Anita e Elsa. Em 2011, o casal decide visitar Portugal mas vêm sozinhos. Em 2012, tomam a decisão de migrar para Portugal, em família e com as três crianças: a Anita; a Elsa e a Mira. A migração surge na família quando o Filipe tinha 31 anos, a Edite 30 anos, a Anita 6 anos, a Elsa 4 anos e a Mira 1 ano de idade. Entretanto, nasceram em território português, Aia com 2 anos em 2015 e o bebé Pedro que nasceu no dia 14 abril de 2016. Estão há quatro anos a residir em Portugal e no momento da conversa (17/10/2015) não tinham data de regresso previsto para os Estados Unidos, no entanto, no encaixar das peças da vida esse dia foi a 16 de junho de 2016. Filipe é filho de missionários e sempre viveu em mobilidade. Tal facto fez com que tivesse nascido em Portugal e mantivesse contacto, desde 1980, com um Pastor de uma Igreja situada no Grande Porto. A migração surge por motivos religiosos. As condições oferecidas ao casal pela igreja foram treino, que o pai Filipe não especifica, e trabalho. Toda a família dedica o seu tempo e energia ao serviço da comunidade e da igreja que integram.



### Família Alegria

A família Alegria permaneceu em Portugal pelo período de 1 ano. A mãe Alegria é professora universitária e deslocou-se do Brasil para Portugal para realizar um Curso de Pós-Doutorado na Universidade do Porto, pelo período de 15/08/2015 a 22/07/2016. O agregado familiar é composto por três elementos e a migração para Portugal, em 2015, surge quando a Anabela tinha 49 anos, a Ana, 11 anos e o Carlos, 9 anos. Na família Alegria, as crianças no papel de filhos de pais separados tiveram de ter o consentimento do pai para que pudessem viajar para Portugal. A mobilidade não é desconhecida para esta família. Para Anabela surgiu, em 1985, aos 18 anos de idade quando se muda de uma cidade do interior do Brasil para São Paulo motivada pela vontade de progredir nos estudos e ser professora. Em 2011, retorna de São Paulo para a outra cidade do interior do Brasil, divorciada e com duas crianças, a menina com 7 anos e o menino com 5 anos. Portanto, no Brasil já habitaram em dois Estados. O motivo principal para a mobilidade foi sempre a escola quer por razões profissionais quer por aquisição de conhecimento. À Anabela não foi concedida uma bolsa apesar de a ter solicitado e por isso vive com o seu ordenado do Brasil.

No quadro 6 faz-se uma súmula dos dados recolhidos nas entrevistas/conversas e questionários abertos para ajudar os leitores a situarem as pessoas participantes deste estudo. Os anos de migração dizem respeito ao tempo de permanência no país recetor. No caso da família Rocha colocou-se um ponto de interrogação pois a partida está dependente da bolsa e dos trabalhos de investigação.

Optou-se por não incluir alguns participantes no quadro pois os dados são referentes ao momento da migração para Portugal. Assim, não se refere, respeitando a cronologia dos eventos:

- a Aia Folha porque permaneceu 3 anos e o Pedro Folha dois meses no país recetor onde nasceram;
- e o Gabriel Rocha porque foi concebido em Portugal onde nasceu e permanece desde 30 de dezembro de 2016.

Participante	Dados sociodemográficos		Migração			
	Naturalidade	Habilitação	Idade	País	Anos	Duração
Diogo Rocha	Brasileiro	Mestrado	37	Portugal	1	2014-2019 (?)
Ivone Rocha	Brasileiro	Licenciatura	35			
Daniel	Brasileiro	(Aluno)	6			
Filipe Folha	Português	Licenciatura	31		4	2012-2016
Edite Folha	Americana	Licenciatura	30			
Anita	Port./Amer.	(Aluna)	6			
Elsa	Port./Amer.	(Aluna)	4			
Mira	Port./Amer.	(Aluna)	1			
Anabela Alegria	Brasileira	Doutoramento	49		1	2015-2016
Ana	Brasileira	(Aluna)	11			
Carlos	Brasileira	(Aluno)	9			

QUADRO 6. Súmula dos dados sociodemográficos e de migração dos participantes das famílias.

Em Portugal, a família Rocha, Folha e Alegria optaram por escolas públicas localizadas perto da sua área de residência, o Grande Porto. Em Portugal, a escolaridade obrigatória começa aos 6 anos. O ensino básico é de 9 anos para alunos entre os 6 e os 14 anos de idade e está dividido em três ciclos: 4 anos + 2 anos + 3 anos. As avaliações sumativas destinam-se a avaliar o grau de sucesso ou de proficiência que foi obtido no final de uma unidade de instrução, tendo em conta as metas de aprendizagem definidas. No início de 2016, o Ministério da Educação substituiu o exame nacional sumativo destinado aos 4.º e 6.º ano do ensino básico (alunos com 9 e 11 anos de idade) por provas de aferição nos 2.º, 5.º, e 8.º anos (alunos com 7, 10 e 13 anos) com um valor formativo mais elevado que se destinam a recolher informações que possam ser utilizadas pelos docentes e pelos alunos no sentido de obter melhorias no contexto de ensino e de aprendizagem em que se enquadram<sup>20</sup>.

As crianças da família Folha possuem dupla nacionalidade. Foi o Diogo Rocha, o Filipe Folha e a Anabela Alegria que apresentaram à família a proposta migração considerando-a um desafio académico e profissional, com motivações também económicas.

### 3. Instrumentos e técnicas de recolha de informações

#### 3.1. Entrevista/Conversa

As duas primeiras famílias, a Silva e a Mota, foram percursoras na validação do formato de recolha de informação no primeiro momento da investigação. Para estas, foi criado um guião de entrevista semiestruturada (Apêndice II), tendo em conta as dimensões da análise que se pretendiam explorar e as características da técnica a aplicar<sup>21</sup>. Amado (2013) diferencia seis tipos de perguntas, em função dos temas a abordar: experiência, opinião, sentimento, conhecimento, sensoriais e demográficas. Na conceção da primeira entrevista, procurámos que as questões emergentes abordassem os seis tipos de questões enunciados. Embora, e de acordo com Amado (2013), no papel de investigadores, estivéssemos interessados pelo grupo família e pelo acontecimento que partilharam, o que pretendíamos analisar era a interação da soma das partes numa “Casa Portuguesa” caíada pela migração<sup>22</sup>. Embora existisse um guião, os investigadores, no papel de entrevistadores, evitaram realizar um interrogatório. Sempre que possível, colocaram-se questões abertas e tentou-se manter o equilíbrio entre o saber quando falar e o saber ouvir.

<sup>20</sup> Comissão Europeia (2016). Retirado de: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor-2016-pt\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor-2016-pt_pt.pdf)

<sup>21</sup> O guião foi aplicado sem ter sido necessário proceder a alterações.

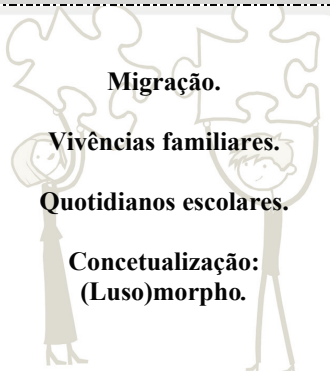
<sup>22</sup> Faz-se referência à letra do fado “Uma Casa Portuguesa”, de Reinaldo Ferreira (1953), celebrizado mundialmente por Amália Rodrigues. Reza a canção que “No conforto pobrezinho do meu lar, há fartura de carinho. [...] dois braços à minha espera ...”

Concordando com Creswell (2008), foi usado um conjunto diferenciado de sondagens de clarificação ou de explanação. “These probes vary from exploring the content in more depth (elaborating) to asking the interviewee to explain the answer in more detail (clarifying)” (p. 229).

Concordamos também com Clandinin (2013) “[a]lthough interviews can also be used to compose field texts with participants, conversations is far more commonly used” (p. 45). Assim, chegou-se a um consenso na negociação relacional investigadores-famílias e implementaram-se conversas e/ou entrevistas conforme as famílias se sentissem mais confortáveis (Apêndice II). A implementação da entrevista ou da conversa despoletou uma série de narrativas individuais, vividas pelas famílias que vivenciaram o fenómeno da migração, com filhos em idade escolar. De salvaguardar, no entanto, que partilhamos ainda do ponto de vista de Amado (2013): “outros [investigadores] reconhecem nela um instrumento pouco neutral” (p. 211), pois trata-se do ponto de vista do entrevistado, transcrito por nós e influenciado pelo contexto. Tanto na conversa como no “guião da entrevista (o que se questiona) e a interpretação que dela se faz exige uma ‘desconstrução’, de modo a se poder ver, em tudo isso, os efeitos do contexto da entrevista” (p. 211). Assim, foram gravadas 2 entrevistas e 4 conversas (Quadro 7), em contexto familiar para permitir uma maior aferição e profundidade das perspetivas partilhadas pelos participantes.

A recolha de informação através de entrevista/conversa dependeu:

- da condução da mesma para isso teve que se encontrar o estilo oral adequado para se romper a hierarquia e respeitar o ritmo de andamento variado das respostas entrecortadas por silêncios;
- da empatia;
- do compromisso. Em vez de se preconizar a neutralidade e distanciamento optou-se pela presença, forte, ainda que discreta e personalizada;
- da área ou zonas onde decorreram as entrevistas/conversas;
- das interações sociais;
- do tempo total da entrevista/conversa.

Peças da problemática	Técnica de Recolha de Dados: Entrevista/Conversa
 <p><b>Migração.</b></p> <p><b>Vivências familiares.</b></p> <p><b>Quotidianos escolares.</b></p> <p><b>Concetualização: (Luso)morpho.</b></p>	<p>✓ Acesso muito limitado no espaço-tempo</p>
	<p>Saber ouvir</p> <p>↕</p> <p>Possibilita a recolha, no presente, de experiências passadas</p> <p>Saber Falar</p> <p>✓ Comunicação bidirecional, interativa e direta.</p> <p><b>Criação de texto oral para ser transcrito</b></p>

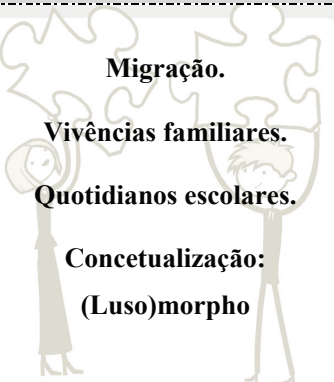
QUADRO 7. Caraterização e classificação da entrevista/conversa (Adaptado de Ketele & Roegiers, 1993, p. 40-41).

No quadro 7 e 8 (referente à observação) estão representadas as peças da problemática dado que nas entrevistas/conversas foram dadas a conhecer e as intenções deste trabalho de investigação. Desde logo, se inicia a metáfora do avião para que este levante voo e os ventos gerem as confluências necessárias para a criação de texto oral para ser transcrito. Como em qualquer viagem a tripulação teve de percorrer um espaço-tempo predefinido. A informação estava concentrada no presente com retrospectivas de outras viagens realizadas no passado mas já com alguns *inputs* sobre a chegada ao destino.

### 3.2. Observação

A observação direta constitui o único método que capta os comportamentos no momento em que eles se reproduzem, sem a mediação de um mecanismo de impressão por reprodução como o da fotocópia ou fotografia (Quivy 1992 & Ketele & Roegiers, 1993). A observação trata-se de um processo complexo pois recorre aos cinco sentidos: a visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar que possibilitam ao corpo humano interagir com o mundo exterior (pessoas; objetos; ver cor e luz; ouvir sons; cheirar e saborear; tocar e sentir dor, temperatura, textura, ...). A observação está dependente da forma como o observador capta o momento, exigindo por isso um processo delineado a partir das peças da problemática. Tal procedimento facilita o mecanismo de seleção impondo ao observador uma atenção orientada e circunscrita para permitir que de um vasto leque de informações selecione o “maior” número possível de informações pertinentes para posterior análise.

A entrevista, quando comparada com a observação, permite esclarecer, de uma forma mais eficaz, um certo acontecimento. No entanto, como se trata de um estudo narrativo, espera-se que a observação (Quadro 8) traga uma (inter)subjetividade à sistematicidade das diversas técnicas escolhidas.

Peça da problemática	Técnica de Recolha de Dados: Observação
 <p><b>Migração.</b></p> <p><b>Vivências familiares.</b></p> <p><b>Quotidianos escolares.</b></p> <p><b>Concetualização:</b> <b>(Luso)morpho</b></p>	<p>✓ Acesso relativamente limitado no espaço-tempo</p> <p>Saber ouvir ← Possibilita a recolha no presente</p> <p>Saber contemplar</p> <p>✓ Comunicação direcional, direta e interativa variável.</p> <p><b>Criação de texto oral e linguagem corporal para ser transcrito</b></p>

QUADRO 8. Caracterização e classificação da observação (Adaptado de Ketele & Roegiers, 1993, p. 40-41).

Para proceder às conversas/entrevistas, deixamos ao critério das famílias o local onde iam decorrer. Como envolvia crianças, os pais acharam que seria mais conveniente que fossem realizadas onde se sentissem mais confortáveis e tranquilas, a sua casa. Quando entrámos, de imediato nos transformamos em observadores participantes, pois participámos das suas rotinas e vivenciámos a forma como ocupam os espaços.

A observação dependeu:

- do tempo total da entrevista/conversa;
- da área ou zonas onde decorreram as entrevistas/conversas;
- das interações sociais.

De referir que assumimos, em relação à observação, aquilo que Creswell (2008) considera como “changing observational role” (p. 223), uma vez que nos fomos adaptando às situações, à medida que foram acontecendo. Corroboramos a opinião dada pelo autor que “[e]ngaging in both roles [participatory and nonparticipatory] permits you to be subjectively involved in the setting as well as to see the setting more objectively” (p. 223). Após as conversas/entrevistas, passámos a desempenhar o papel de observadores não participantes, pois com todas as famílias mantivemos conversas telefónicas, troca de correio eletrónico, mensagens, *WhatsApp*, para esclarecer dúvidas.

Na metáfora do avião esta técnica é a mais complexa pois a tripulação só consegue um vislumbre de todos os passageiros ficando o registo da observação entre a não participante e a participante pois dentro de todas as tarefas a realizar tem ainda de gerir o saber ouvir e contemplar. No entanto, como em qualquer viagem existem momentos de registo no diário de bordo (caixa negra do avião) de todos os acontecimentos, dos mais relevantes aos menos, que permitirão obter dados para a transcrição do texto oral e linguagem corporal. De tal modo, que guardamos as anotações efetuadas após as entrevistas para nos recordarmos dos dados observados assim como da linguagem corporal dos intervenientes das entrevistas.

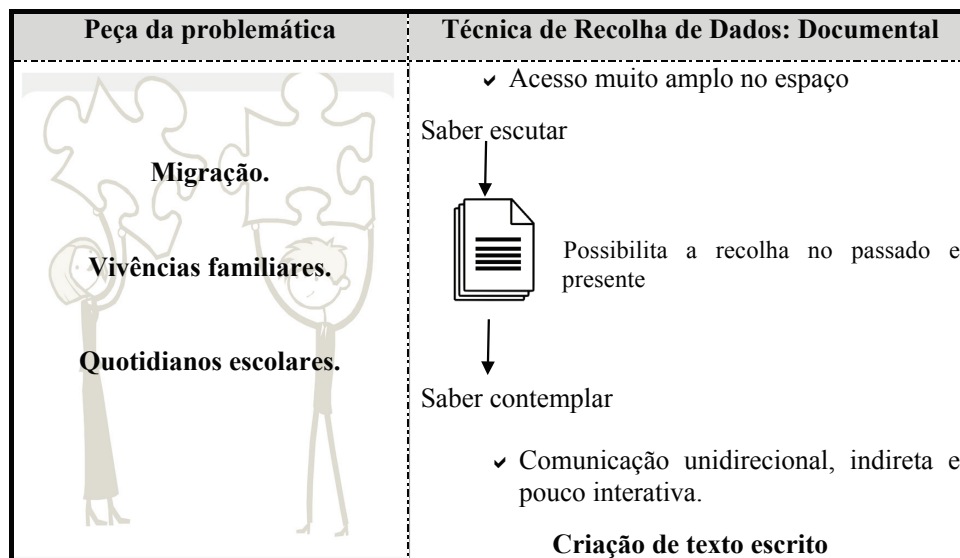
### 3.3. Documentos: Construção de diários e desenhos das crianças

O recurso a documentos variados pode ajudar a aprofundar o conhecimento sobre os participantes, pois não necessita do trabalho de transcrição da entrevista e da observação, uma vez que a comunicação escrita (grafia) provem da “mão” do autor. Os documentos variados, textos híbridos, possibilitam a triangulação de dados das diferentes técnicas de recolha e descrições mais detalhadas sobre as peças da problemática em estudo. Segundo Merriam (2009),

[i]n some ways documents are like observations in that documents give us snapshot into what the author thinks is important, that is, their personal perspective, [...]. Such documents can tell the researcher about the inner meaning of everyday events [...] Personal documents are a reliable source of data concerning a person's attitudes, beliefs and views of the world (p.142-143).

O estudo dos documentos (Quadro 9) dependerá da natureza dos mesmos a analisar que pode ser extraordinariamente variada: documentos escritos e audiovisuais; publicados ou de usos específico; (não)oficiais; fechados ou abertos; científicos, didáticos, culturais; de utilização limitada no tempo ou permanente e fonte individual ou coletiva (ver Ketele & Roegiers, 1993, p. 37-38).

A família Mota forneceu alguns documentos públicos e outros privados (classificações, fotografias, entre outros), da escola dos Estados Unidos. De imediato, surgiu o questionar se devemos utilizar os documentos e se devemos procurar obter outros semelhantes, pois Creswell (2008) relembra que “documents are sometimes difficult to locate and obtain” (p. 231) principalmente quando se está separado por um oceano, que pode trazer gastos extra de tempo e dinheiro. Decidimos então que, para superar este obstáculo, apenas iríamos analisar os documentos fornecidos pelas famílias de forma espontânea e voluntária, para além dos que foram pedidos por nós.



QUADRO 9. Caraterização e classificação documental (Adaptado de Ketele & Roegiers, 1993, p. 40-41).

Do leque dos documentos pessoais, conta-se com as composições realizadas pelas crianças sobre as escolas que conheceram seguidas de pequenos relatos. Foi também pedido às famílias que construíssem e mantivessem um diário, durante treze semanas. Como refere Amado (2013), a iniciativa de elaborar o diário prevê o estabelecer de uma negociação relacional que neste caso “[surgiu] de uma relação muito afetiva e de grande confiança, onde se criou a ideia de um verdadeiro trabalho colaborativo entre investigador e os autores dos diários” (p. 279). Tal permitiu minimizar os riscos de condicionar a naturalidade e singularidade com que foram construídos. De modo a não deixar as famílias desorientadas, pois nenhum dos participantes tinha por hábito escrever sobre o seu quotidiano, foram fornecidas instruções sobre o procedimento a seguir. A título de exemplo de quem o faz, temos a participante do estudo realizado por Chen & Chen (2013) que,

escrevendo um diário, o fazia em poesia. A escolha recaiu em três poemas, para descrever e interpretar “a young immigrant’s poetic accounts of her experiences of immigration to Canada” (p. 134).

Indicamos assim que cada entrada no diário deveria refletir o que aconteceu naquela semana, na escola, e que repercussões teve na vida familiar. Poderiam registrar incidentes divertidos e tensões geradas por dificuldades vividas entre pares ou entre pais e filhos, mas sempre com o ambiente escolar por cenário. As entradas de, apenas, uma vez por semana, deveriam ter letra legível, serem sempre datadas, devendo ser constituídas por um ou dois parágrafos de texto, seguidos, facultativamente, por desenhos, fotos, poemas, colagens, entre outros. Deveriam deixar uma página entre entradas, para permitir revisitas e produção de um novo parágrafo que, caso acontecesse, deveria ser datado. A média de entradas deveria rondar as treze.

Por último, referimos outro género de materiais escritos (Creswell, 2008 & Merriam, 2009), como desenhos realizados pelas crianças, fotografias, objetos, entre outros, os quais foram convidados a colocar no diário a ser construído. O recurso a este material deveu-se, e partilhando da opinião de Creswell (2008), ao facto de que “people easily relate to images because they are so pervasive in our society. Images provide an opportunity for the participant to share directly their perceptions of reality” (p. 232). A análise destes materiais pode, porém, ser muito complexa. Quando se solicitou às crianças que desenhassem as escolas que frequentaram, já se estava a condicionar a conceção dos desenhos e os seus autores. Daí que seja importante a triangulação dos dados dos vários instrumentos e das técnicas usadas, para a criação de uma narrativa escrita pela mão dos investigadores e que traduza a autenticidade do que os participantes partilharam.

Os documentos como instrumentos de pesquisa dependeram:

- do compromisso. Em vez de se preconizar partir de uma relação de poder optou-se pela presença afetiva ainda que discreta e personalizada;
- do tempo total da redação do diário;
- do número de entradas e escolha de materiais (desenhos, fotografias, poemas, ...);
- carácter mais descritivo, mais reflexivo ou mais analítico;
- do número de membros familiares que participaram;
- das interações sociais.

Os diários foram recolhidos, para serem analisados e só, posteriormente, foram realizados encontros informais ou trocas telefónicas, para esclarecer tópicos que ajudassem a encaixar as peças da problemática. Como relembra Merriam (2009), neste caso “unlike interviewing and observation, the presence of the investigator does not alter what is being studied” (p. 155).

No quadro 9 (página 83) estão representadas três peças da problemática: migração; vivências familiares e quotidianos escolares dado que na recolha documental foram objeto de uma análise mais exaustiva por parte das famílias em estudo. Na metáfora do avião a natureza da comunicação foi unidirecional e indireta e o acesso à informação disponibilizada muito ampla no espaço. A informação esteve concentrada no presente com retrospectivas no passado.



### 3.4. Questionários abertos

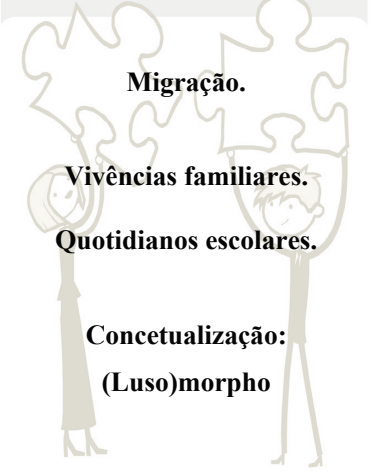

Após se ter realizado as duas entrevistas às famílias Silva e Mota surgiu da parte dos investigadores uma inquietação, sendo as famílias sujeitos ativos da sociedade, consignatários de um saber/experiência importante deveríamos incluir nos diálogos os dados sociodemográficos? Deste modo procurou-se seguir as sugestões apresentadas por Kaufmann (2013),

[d]entro das variações de ritmo e de conteúdo, existe um conjunto de perguntas específicas para descrever as características (idade, profissão, etc.) do informante. Não é aconselhável grava-las, o que faz pesar a sequência do material, configurando à entrevista um estilo de ‘questionário’. É preferível redigi-las em uma ficha separada, fora da gravação (p. 83, ênfase no original).

No entanto, a maioria das famílias no início dos diálogos fez um pequeno resumo relativamente aos dados sociodemográficos e profissionais.

Esta técnica de recolha de informação (Quadro 10) surgiu da necessidade de eliminar ambiguidades, rever, ajustar reconhecer e sumariar as características mais relevantes recolhidas durante as entrevistas/conversas. Do ponto de vista de Amado (2013), como metodologia

esta técnica permite uma grande expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiências subjetivas e representações dos respondentes acerca do tema em apreço (p. 271).

Peça da problemática	Técnica de Recolha de Dados: Questionário aberto
 <p><b>Migração.</b></p> <p><b>Vivências familiares.</b></p> <p><b>Quotidianos escolares.</b></p> <p><b>Concetualização: (Luso)morpho</b></p>	<p>✓ Acesso relativamente amplo no espaço</p> <p>Saber ouvir</p>  <p>Possibilita a recolha no presente e de experiências num passado próximo</p> <p>Saber contemplar</p> <p>✓ Comunicação bidirecional, indireta e pouco interativa.</p> <p><b>Criação de texto escrito</b></p>

QUADRO 10. Caraterização e classificação documental (Adaptado de Ketele & Roegiers, 1993, p. 40-41).

Referem ainda Cohen, Manion & Morrison (2003) que os questionários abertos (Apêndice III) tornam-se uma técnica muito apelativa quando se realiza uma pesquisa com um número de

participantes reduzido. Permitindo ainda captar a autenticidade, a franqueza, a candura e respostas mais completas e íntimas que são a base da recolha de informação de cunho qualitativo.

Conforme lembra Cohen, Manion & Morrison (2003), deve-se reconhecer as especificidades éticas deste tipo de investigação participativa. Um questionário será sempre uma invasão da privacidade do informante, será mais uma tarefa a realizar nesse dia e os informantes não são objetos passivos que fornecem informação mas sujeitos. Outro fator a ter em conta é que “[r]espondents cannot be coerced into completing a questionnaire. They might be strongly encourage, but the decision whether to be involve and when to withdraw from research is entirely theirs” (p. 245).

A elaboração dos questionários-piloto foi do seguinte modo: formulação de itens (recorrendo aos dados fornecidos pelos participantes); adequação semântica por forma a evitar ambiguidades; ordenação das questões. Os questionários-piloto que, após validação (realizada numa família migrada com características semelhantes às deste estudo), funcionaram como meio de recolha de informação. A validação permite feedback para eliminar questões menos pertinentes e ambíguas para não surgirem problemas na altura de análise, aferir e verificar se o estilo e o formato são claros para preenchimento e calcular o tempo necessário para o preenchimento (Cohen, Manion & Morrison, 2003).

Os questionários abertos como instrumentos de pesquisa dependeram:

- das decisões sobre o conteúdo, formulação e sequência das perguntas;
- das decisões sobre a apresentação e layout do questionário;
- do ensaio geral – pré-teste;
- da cooperação dos participantes.

Os questionários foram preenchidos no final das conversas, por opção das famílias Rocha e Alegria. Na família Folha ocorreu no início da conversa. Em nenhuma destas famílias se procedeu à sua gravação. No caso particular das famílias Silva, Mota e Lopes este foi enviado posteriormente via correio eletrónico explicando que servia para aferir e completar os dados sociodemográficos e de mobilidade recolhidos no momento da entrevista/conversa. A família Silva foi a única que optou por não preencher o questionário. Deixando para os investigadores a seguinte questão: será que teriam dado respostas semelhantes às da entrevista?

Foram tomados cuidados acrescidos com a credibilidade das estratégias qualitativas desta investigação para garantirem uma triangulação dos dados dos vários instrumentos e das técnicas usadas por forma a não trair a confiança depositada nos investigadores pelas seis famílias que participaram neste estudo aquando da criação da narrativa.

No quadro 10, da página 85, estão representadas as peças da problemática dado que na recolha de dados foram elaboradas perguntas específicas sobre o puzzle da investigação. Na metáfora do avião os passageiros foram convidados a preencher um questionário para controlo alfandegário. A comunicação estabelecida com a tripulação foi apenas quando solicitada e para

entrega dos formulários. A informação recolhida referiu-se ao presente e a experiências num passado próximo.

Na metáfora do avião, este é o momento em que se verifica uma viagem num espaço-tempo que (re)conhece os quotidianos familiares e escolares mas matizado pelas palavras que proferem quando contam as histórias das experiências que viveram nos Estados Unidos da América e em Portugal. O desafio da singularidade consiste em conciliar a unidade aos múltiplos, isto é, integrar o indivíduo no todo ou compreender o todo e o indivíduo como uma das suas partes.

Como conclusão do capítulo da fundamentação epistemológica da investigação a figura na página seguinte (figura 11<sup>23</sup>) estabelece a ligação entre o eixo da problemática – *nuances* da migração e o objetivo a atingir – compreender as experiências de seis famílias migradas com crianças em idade escolar, através da metodologia exposta neste capítulo. O que o capítulo II, não revelou foi o que dizem as famílias, como o escolheram fazê-lo, o que ocultaram nas escolhas na e da fronteira (in)visível da migração (in)dependentemente dos instrumentos e técnicas escolhidas pelos investigadores. Daí que no capítulo III, se proceda à análise do estatuto do material para a recolha de dados, à trajetória que cada família fez em relação à apropriação do material para contar a sua história da experiência de migração com crianças em idade escolar. Neste respeito por cada uma das pessoas que compõem as famílias, os investigadores refletiram sobre a trajetória do material, conscientes que este é a ligação que teremos no diálogo destas gerações e no encontro da humanidade com a própria humanidade. Perante a dualidade da individualidade e universalidade o respeito pela humanidade principiava em cada um de nós, daí que a lógica da exterioridade como limite de uma variação respeita a individualidade e a personalidade de cada ser humano estabelecendo a ligação entre a sua história da experiência e o presente e o mundo e o futuro... A metodologia surge como agente de progressão na resolução do puzzle da investigação. Esta figura traduz a fluidez que se pretende obter nesta investigação humanizada por uma experiência.

O múltiplo e a unidade apresentam-se, na realidade, como singularidades-limite de uma variação. Eis aí a imagem simples. Mesmo que seja um mosaico: ela justapõe milhares de elementos entre diversas formas e cores variadas, cujos limites desenham uma espécie de rede. Eis aí o múltiplo: mapa-mundo, manto de Arlequim, centão de vários textos (Serres, 1991, p. 145)

<sup>23</sup> Esquema elaborado para a tese de mestrado - “O papel do museu no sistema educativo: um estudo de caso” (2002) - e, ao revisitá-lo pareceu-nos adequada ao trabalho narrativo que se desenvolveu.



FIGURA 11. A metodologia como agente de progressão na resolução do puzzle da investigação.

# Capítulo III

## (Des)dobramento da trajetória da narrativa – lógica da exterioridade como limite de uma variação

---

### Reflexão de um Português

Há muita gente que neste País troveja em vez de reflectir, há muita ameaça, muita cólera, que produzem os anticorpos da desconfiança, quando tanto necessitamos da sabedoria que empolgue pela eficácia e pela discrição. [...]

Cada povo tem, naturalmente, as suas vocações, os seus timbres. E, quanto mais peculiarizados, mais capazes, afinal, de cativar a estima alheia. Não nos inibamos, pois, com as nossas sublinhadas modéstias em quase tudo, de tanto que nos fomos autoflagelando com o menosprezo: na mais discreta fonte há uma água que lhe é própria, cuja composição nem os grandes caudais poderão repetir.

De qualquer modo, a única via para avaliarmos os outros e, através deles, nos avaliarmos também, é a convivência sem complexos. E entre os benefícios que ela nos presta não se ponha de lado justamente a clara identificação do que somos e os estímulos que dos outros iremos colher. O da fraternização, só por si (nós, povo sensível, com o mundo nos olhos, franqueado no receber e sem sobranceiras), bastaria para que não adiássemos essas jornadas de comunica-

bilidade — que, na fase resgatadora em que estamos, contribuiria para a necessária atmosfera de mobilização colectiva.

Todos sabemos que o País desentupiu. De mudo, passou a falador e, de falador, a verborreador. Uma catarse, uma revelação. Afeitos ao papel soletrado, ninguém nos imaginaria tão propensos à palavra ágil e resistente. Mas somos. Temos pulmão para horas de improviso.

Inevitavelmente, não se atravessa este processo de salubre desafoço, este saborear da língua desatada, sem uma boa dose de desperdício. E até de expressões caricatas. [...]

O País interroga-se, pois, dialoga, pesquisa, inventaria, acusa-se, exerce-se, faz psicoterapia de grupo. Tenta descobrir-se, identificar-se, purificar-se, mesmo quando o verbo o puxa para a irrealidade. Tenta redimir-se. E, sem dúvida, lá chegará. Tem de chegar. Mas como a fala, às vezes, toma o freio nos dentes e se estimula com a própria sonoridade, estamos sob o risco de nos quedarmos pela palavra. De com ela nos recrearmos, nos aturdiarmos e anestesiarmos. Ou pior ainda: de a esvaziarmos de conteúdo.

Fernando Namora

“Reflexão de um Português”, de Fernando Namora de 1975 in Carmo (1990, p. 52).



## Investigadores – reflexão sobre o estatuto do material

---

“Related to the integrity of the qualitative researcher is a fourth strategy sometimes labeled *research’s position*, or more recently, *reflexivity* [...] Such a clarification allows the reader to better understand how the individual researcher might have arrived at the particular interpretation of data”

(Merriam, 2009, p. 219, author’s emphasis)

As histórias como Clandinin & Rosiek (2007) escreveram são “a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful” (p. 38). Estas histórias foram recolhidas em momentos distintos. Primeiro foram as entrevistas que acabaram por respeitar o ritmo do entrelaçar dos diálogos com os diversos indivíduos do agregado familiar (Amado, 2013; Clandinin, 2013; Ludhra & Chappel, 2011) e que decorreram, como já referimos, por opção das famílias, em suas casas. Quando realizámos as entrevistas/conversas, demos a conhecer que estávamos empenhados em desenvolver um estudo, de natureza compreensiva, sobre as experiências de famílias migradas com crianças em idade escolar<sup>24</sup>. Embora existisse um guião para a entrevista das duas primeiras famílias Silva e Mota, esta tentou ser uma conversa/relato de carácter informal, respeitando o curso natural do diálogo. Após a transcrição das duas entrevistas e do início da escrita das questões emergentes, os investigadores decidiram apresentar às famílias seguintes a recolha como sendo uma conversa que seguiu as peças da problemática, entre as quais, os dados sociodemográficos (indivíduo/migrante, profissional/institucional, familiar), a migração (nuances da mobilidade, (n)a família, (n)a escola) e a apresentação da ideia que se pretende explorar e descobrir – (*Luso*)*morpho*. Dubar (2004), no texto sobre “As narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar” explica o motivo da escolha do método aplicado – entrevistas como narrativas biográficas. A leitura do texto de Dubar permitiu clarificar que as famílias não contam o seu percurso até ao momento da escolha da migração, mas a “personal experience story” (Creswell, 2008) sobre migração. De igual modo, possibilitou-nos (re)apreciar a diferença

---

<sup>24</sup> A propósito do singular e nós - Num trabalho de investigação existe de forma continuada momentos de partilha e *brainstorming* entre a equipa de investigação. Nos momentos de recolha de informação que decorreram ora só com a Elisabete Carvalho ora com a Elisabete Carvalho e a Elisabete Ferreira. Daí que faça sentido explicar momentos de singulares intercalados com os plurais dado que o trabalho de investigação resulta da cooperação de todos os intervenientes.



entre entrevista semiestruturada e entrevista informal – conversação (Amado, 2013), de forma a reconhecer que ambas fornecem transcrições, que incluíram “as manifestações não verbais mais significativas” (p. 65), destinadas à narrativa para que esta assente numa argumentação o mais desenvolvida possível. Neste estudo não tirámos notas/apontamentos, durante a conversa, mas, no carro, após os encontros procedeu-se a gravações áudio do que se tinha observado. Na realidade, estas não foram “descriptive fieldnotes” (p. 225). Nesse momento, procedeu-se ao que Creswell (2008) denomina de “reflective fieldnotes”, pois procurou-se um sentido para a ausência do Miguel Silva, para os silêncios da família Folha, para a tristeza de Carlos Alegria e para as imensas saudades que a família Mota sente dos Estados Unidos da América. O mesmo texto de Dubar (2004) permitiu-nos perceber também que “[a] entrevista, mesmo a que aparenta ser mais não directiva é, efectivamente, um diálogo e a forma como uma narrativa oral é ‘postas em palavras’ depende parcialmente do contexto da entrevista e, em particular, das intervenções do interlocutor” (p. 65, ênfase no original). Daí que não se tenha procedido à clarificação, às famílias, do posicionamento dos investigadores a quando da aplicação do método (entrevista/conversa) escolhido para esta investigação. Foi, no entanto, frisado que a participação era voluntária, pelo que poderiam interromper a qualquer momento, bem como responder ou partilhar, de acordo com o que entendessem. À primeira família (Silva), foi comunicado que era a primeira a ser entrevistada e que contávamos com a sua ajuda para a conceção das questões emergentes e possível reestruturação dos blocos apresentados. Também se solicitou às famílias Silva e Mota a produção de pequenos relatos escritos e a elaboração de desenhos, focalizados no que pensaram, no que sentiram e como experienciaram o fenómeno da migração, no quotidiano escolar. Em contactos telefónicos posteriores, foi indagada a possibilidade de construírem diários. De imediato, aceitaram, com a ressalva do tempo que lhes podia tomar (uma consideração que foi tida em conta quando se optou por este tipo de recolha).

Os questionários só foram aplicados alguns meses após a realização das entrevistas/conversas nas famílias que migraram para os Estados Unidos de América. Tal facto deveu-se na altura à *preferência de não conferir* à entrevista/conversa um estilo de questionário. As famílias Silva, Mota e Lopes foram contactadas por telefone ou correio eletrónico e permitiram que procedessemos à aplicação dos questionários para que os dados sociodemográficos fossem recolhidos. Foram enviados via correio eletrónico para as três famílias com a explicação que seria para aferir e completar os dados sociodemográficos e de mobilidade recolhidos no momento da entrevista/conversa. Só a família Silva não respondeu ao repto.

Posteriormente, surgem os desenhos sobre a escola (Creswell, 2008; Merriam, 2009) realizados pelas crianças, a nosso pedido. Este seguiu a linha de pensamento de Maffesoli (2001) que refere que “não é a imagem que produz o imaginário, mas o contrário” (p. 76). Os desenhos, são um ato de criação, de um sujeito que neste caso é a criança que expressa o modo como “lê” o (con)texto semipúblico onde está inserida. Acrescenta-se que o desenho revela a riqueza

da diversidade de significados, em discurso, nem sempre coincidente, com o imaginário do(s) grupo(s) em que se move. Quando recolhemos os desenhos das escolas, deparamo-nos com opções muito distintas de representar um espaço, mas quando preparávamos a identificação do local e vimos as fotos das escolas, ficamos suspensos, pois os desenhos feitos pelas crianças tinham captado a essência dos espaços. Nesta perspectiva, o desenho extrapola a folha de papel e ganha uma dimensão multidimensional. Para além do espaço reflete um momento.

Num terceiro momento, surgiu a construção dos diários, com a seguinte indicação por parte dos investigadores: escrita de um parágrafo semanal, em família ou por um membro da família, durante treze semanas (Alú, 2010; Chen & Chen, 2013). Os diários resultaram para a maioria das famílias na produção de textos “híbridos”, isto é, para a construção da narrativa da história sobre a experiência da migração recorreram também ao imaginário/memória visual: desenhos e/ou fotografias. O imaginário da unidade familiar faz a família ser o que é. Estes desenhos e fotografias surgem ora integrados no texto ora como um acrescento a este. Podendo também estar associados a um dos membros da família ou apresentando um contexto familiar mais alargado (avós, tios e amigos(as)). Segundo Alú (2010) “these books are hybrid texts, an amalgam of biography, autobiographical writing, history, memoir and fiction” (p. 100). Segundo a autora “works on the relation between text and photography in migration narratives are almost nonexistent” (p. 100). Este e outros estudos apresentados demonstram o contributo que se pretende alcançar – compreender as experiências das famílias migradas com crianças em idade escolar - com o percurso metodológico que se implementou, em parceria com as famílias, no questionar da migração familiar em (inter)ação com os quotidianos escolares.

Nos momentos de recolha de informação existem subjetividades daí que se tenha optado por apresentar neste capítulo como se procedeu à sua aplicação e dos resultados que daí derivaram (Quadro 11, página seguinte). “Investigators need to explain their biases, dispositions, and assumptions regarding the research to be undertaken” (Merriam, 2009, p. 219).

Família	Datas	Duração	Local	Participantes	Receção de dados
Silva	01/03/14	16h30–18h34	Domicílio	Isabel & João	Gravação
	21/9/2014- 02/1/2015			Agregado familiar	Diário (fotos/poemas)
	9/4/2014		<i>e-mail</i>	Miguel	Desenhos/Composição
	17/6/-7/9/2015; 28/6/2016		<i>e-mail</i>	Isabel & João	Sem resposta
Mota	15/3/14	20h30–21h30	Domicílio	Agregado familiar	Gravação
	15/9/2014-16/12/2014 19/9/2014-16/12/2014			Laura Mafalda	Diários (Mafalda com desenhos)
	24/4/2014 & 5/9/2015			Mafalda	Desenhos/Composição
	17/6/2015 & 13/3/2017		<i>e-mail</i> & Telefone	Laura	Questionário
Lopes	10/10/14	19h – 20h20	Domicílio	Agregado familiar	Gravação
	05/10/2014- 14/2/2015		<i>e-mail</i>	Maria & Marco	Documento em <i>word</i>
	17/4/2015			Paula	Desenhos/Composição
	17/06/2015			Paula	Questionário
Rocha	10/6/15	15h – 16h52	Domicílio	Agregado familiar	Gravação Questionário
	Sem data - ??/9/2015		FPCE-UP <sup>25</sup>		Diário (desenhos/fotos/poemas)
	10-12/09/2015			Daniel	Desenhos/Composição
Folha	17/10/15	16h – 18h20	Domicílio	Filipe, Edite, Anita & Elsa	Gravação Questionário
	19/10/2015 – 21/01/2016			Filipe, Edite & Anita	Diário
	Sem data			Anita & Elsa	Desenhos
Alegria	12/11/15	10h – 12h	Domicílio	Anabela, Ana & Carlos	Gravação Questionário
	10/02/2016 – 20/03/2016				Diário (desenhos)
	10/2/2016			Carlos	Desenhos

**QUADRO 11.** Momentos da recolha da informação junto dos membros das famílias.

O quadro 11 apresenta uma descrição detalhada e minuciosa do momento da recolha de informação que ocorreu junto das seis famílias. Ao elaborar o quadro, deparámo-nos com o facto de que para esclarecer dúvidas ou aprofundar uma questão contactamos preferencialmente com as mulheres das famílias. A única exceção foi a família Folha em que apenas contactamos com o homem. Por que razão é que nos foram facultados os contactos das mulheres? Por sermos também mulheres? Será que as mulheres estão mais (pre)dispostas para esta linha de investigação? Um facto que potenciou esta ocorrência foi que, por opção das pessoas participantes neste estudo, apenas nos facultaram os contactos da Isabel Silva, da Laura Mota, da Maria Lopes, da Ivone Rocha, do Filipe Folha e da Anabela Alegria.

No momento da recolha de informação através de entrevistas/conversas estiveram presentes todos os membros dos agregados familiares com uma exceção na família Silva. Até que ponto o

<sup>25</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto (FPCE-UP)

não envolvimento do filho, Miguel Silva, na entrevista, terá influenciado o curso do diálogo? No caso da família Folha, as crianças mais jovens estiveram presente, mas decidiram não participar do diálogo. Até que ponto a presença das crianças Mota, Lopes, Rocha, Folha e Alegria, durante o decorrer da conversa influenciou a sua produção de texto e de desenhos? O uso de gravador e a duração das mesmas não levantou problemas. A duração inicial prevista era de cerca de uma hora, o que ocorreu apenas na família Mota, nas restantes famílias rondou as duas horas.

Quanto aos questionários todos foram preenchidos e entregues com a exceção da família Silva, como já referimos. A família Mota só devolveu o questionário, no dia 13/03/2017 pois tinha-se esquecido de o enviar por correio eletrónico. Quando se procedeu à leitura das respostas sobre a mobilidade estas continuavam a coincidir com as da entrevista e do diário.

Nos diários, duas famílias optaram pelo formato digital, os Lopes que criaram um documento em *word* e os Rocha que conceberam um documento em formato digital (PDF) que denominaram de portefólio digital. Os investigadores consideram-nos diários dado que consistem numa descrição regular, contínua e reflexiva sobre a história de uma experiência. Verificando-se vários comentários reflexivos sobre os acontecimentos que ocorrem nas suas vidas (Amado, 2013). Apurou-se que quatro famílias compraram cadernos de vários formatos e com o recurso de uma esferográfica ou lápis escreveram os seus depoimentos revelando-nos assim não só as suas caligrafias, bem como o sentido estético do agregado familiar. A família Rocha, na primeira página, escreveu uma dedicatória assinada por todos revelando-nos também as suas caligrafias.

Existem duas famílias que elaboraram poemas, os Silva, para celebrar os 8 meses do membro mais novo da família e os Rocha, sobre o que sentem por residir em Portugal. A família Alegria, para concluir o diário, compôs um Trava Língua abordando o tema da escravatura. Os Folha elegeram a língua inglesa para se expressarem tendo apenas a Anita optado por escrever em português. Estes incluíram um recorte de jornal, facultado por uma encarregada de educação, que espelha as preocupações da Associação de Pais sobre as condições de segurança das crianças na área externa das instalações escolares. Na família Mota participaram mãe e filha e cada uma tinha o seu caderno. Desenvolveram um trabalho individual embora a mãe tenha dito que procedeu a uma supervisão inicial por “sentir” na leitura que a filha se limitava a descrever a sua semana escolar. Na família Lopes participou maioritariamente a mãe tendo o pai colaborado apenas no último registo.

Quanto aos desenhos e composições elaborados pelas crianças sobre as escolas que frequentaram, devido ao facto de estarem em mobilidade, o Luís Lopes, a Mira, a Aia Folha e a Ana Alegria decidiram não os realizar. A Anita, a Elsa Folha e o Carlos Alegria optaram apenas pelo desenho.

Como conclusão, as famílias nas suas idiossincrasias apropriaram-se e partilharam da construção metodológica, tornaram-se agentes que condicionaram a progressão da resolução do puzzle da investigação.

## Sujeitos – trajetória em relação à apropriação do material

### Entrevista/Conversas

No quadro 12 surge um resumo dos momentos das entrevistas/conversas efetuadas às seis famílias.

Família	Dia	Duração	Local	Participantes	Receção de dados
Silva	01/03/2014	16h30 – 18h34	Residência	Isabel & João	Gravação da entrevista
Mota	15/3/2014	20h30 – 21h30		Todos os membros do agregado familiar presentes  (Na gravação Filipe, Edite, Anita & Elsa Folha)	
Lopes	10/10/2014	19h00 – 20h20			
Rocha	10/6/2015	15h00 – 16h52			
Folha	17/10/2015	16h00 – 18h20			
Alegria	12/11/2015	10h00 – 12h00			

QUADRO 12. Informação sobre o momento das entrevistas e das conversas.

A hora e o local das entrevistas/conversas foram sugeridas pelas famílias. Todas elas optaram que o momento decorresse nas suas residências, localizadas na região do Grande Porto, para possibilitar a presença de todos os intervenientes e sem limite de tempo. Todas as famílias estiveram solícitas, sérias, compenetradas, falaram em simultâneo, completaram as frases uns dos outros e fizeram pontes entre os temas. O ambiente foi sempre relaxado e bem-disposto. Após a transcrição as famílias tiveram acesso à mesma bem como às questões emergentes. Na maioria das famílias procedeu-se à confirmação da informação recolhida e ao esclarecimento de dúvidas por telemóvel, SMS, *Whatsapp* ou correio eletrónico. Na família Mota, os esclarecimentos foram feitos preferencialmente por telefone fixo e encontros na residência da família.

### Diários

O quadro 13 oferece uma descrição detalhada da recolha de informação nos diários elaborados pelas famílias.

Família	Duração	Participantes	Conteúdo
Silva	21/9/2014- 02/1/2015	Agregado familiar	21 registos escritos com desenhos e fotografias
Mota	15/9/2014-16/12/2014	Laura	14 registos escritos
	19/9/2014-16/12/2014	Mafalda	14 registos escritos e desenhos
Lopes	05/10/2014- 14/2/2015	Maria & Marco	20 registos escritos (19 pela Maria)
Rocha	Sem data - ??/9/2015	Agregado familiar	11 registos escritos com desenhos e fotografias
Folha	19/10/2015 – 21/1/2016	Edite, Anita & Filipe	18 registos escritos (17 pela Edite e 1 da Anita com desenhos)
Alegria	10/2/2016 – 20/3/2016	Agregado familiar	11 registos escritos com desenhos

QUADRO 13. Informação sobre os diários criados pelas famílias.

Embora as famílias tivessem sido esclarecidas relativamente à elaboração dos diários e lhes fosse sugerido a utilização de um caderno o que se verificou foi uma enorme originalidade, pluralidade de escolhas e criatividade no seu preparo. Os sete diários apresentam abordagens diferentes e por isso o resultado visual final permite rapidamente ligá-lo a quem o realizou. Nas seis famílias ficou acordado que continuaríamos a manter o contacto para esclarecer dúvidas na escrita da narrativa sobre os fragmentos narrativos da família.

### Desenhos

O quadro 14 faculta os momentos de recolha dos desenhos efetuados pelas crianças sobre as escolas que frequentaram.

Família	Data	Participantes	Registos
Silva	9/4/2014	Miguel	Desenhos e Composições
Mota	24/4/2014 & 5/9/2015	Mafalda	Desenhos e Composições
Lopes	17/4/2015	Paula	Desenhos e Composições
Rocha	10/9/2015 & 12/9/2015	Daniel	Desenhos e Composições
Folha	Sem data, 2016	Anita & Elsa	Desenhos
Alegria	10/2/2016	Carlos	Desenhos

QUADRO 14. Informação do momento de recolha dos desenhos.

### Família Silva

Por altura da entrevista, já tinham regressado a Portugal há 3 anos e a Isabel Silva encontrava-se grávida de 9 meses. Relativamente à dinâmica da entrevista (Figura 12), o filho não participou. O pai, João Silva, respondeu poucas vezes por iniciativa própria, mas sempre que interpelado respondia prontamente. A mãe, Isabel Silva, nunca se levantou, esteve solícita, atenta e respondia por iniciativa própria, retomando temas e fazendo pontes entre os temas.

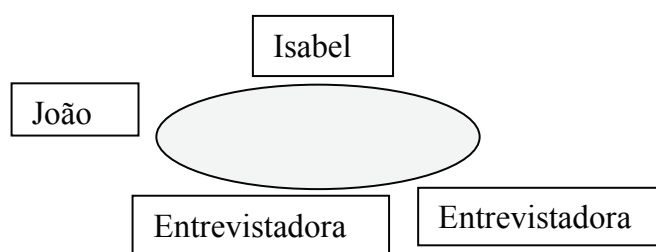


FIGURA 12. Localização na mesa da sala de jantar de cada um dos intervenientes da família Silva.

Para elaborarem o diário compraram um caderno de linhas, tamanho A5, com capa azul e usaram vinte e duas páginas. Nem todas as folhas foram escritas na frente e no verso. Escreve-

ram com esferográfica e usaram maioritariamente a cor azul. Na capa fizeram uma colagem de fotografias tiradas em Portugal, a cores e a preto e branco, onde se observa os vários membros da família a interagirem entre si, e deram-lhe o título de: *As memórias dos meus 9 anos: Miguel Silva*. Na contracapa fizeram uma colagem de fotografias tiradas nos Estados Unidos, a cores onde apenas surge o Miguel, intitulada: *As minhas memórias dos Estados Unidos com 4 anos*. Na página seguinte a contracapa surge colada uma folha digitada no computador que possui um índice de textos e informações sobre a idade do autor, ano letivo, nome da escola que frequenta, o nome do professor, a turma do 4º ano a que pertence e o nome do estabelecimento de Ensino onde decorrem as Atividades de Tempos Livres (A.T.L.). Verificam-se registos de 21 de setembro de 2014 a 2 de janeiro de 2015.

### Família Mota

A família Mota tinha regressado há 3 meses dos Estados Unidos quando se realizou a entrevista. Esta iniciou-se à hora prevista. Fui (Elisabete Carvalho) recebida na sala de jantar. Relativamente à dinâmica da entrevista (Figura 13), a filha Mafalda Mota esteve sempre presente embora soubesse que se podia ausentar. No início da entrevista, a Mafalda não quis participar, alternou entre a cadeira da mesa de jantar e o sofá, talvez intimidada pela presença do gravador no meio da mesa de jantar, mas acabou por participar com naturalidade no decurso do diálogo. Os restantes membros da família: pai Manuel, mãe Laura e o irmão José estiveram sempre sentados, solícitos, sérios, compenetrados, respondendo por iniciativa própria, esperando pela sua vez para participar, retomando temas e fazendo pontes entre os temas. O ambiente foi relaxado, bem-disposto e o Manuel e a Laura falaram múltiplas vezes com orgulho dos progressos escolares da filha Mafalda.

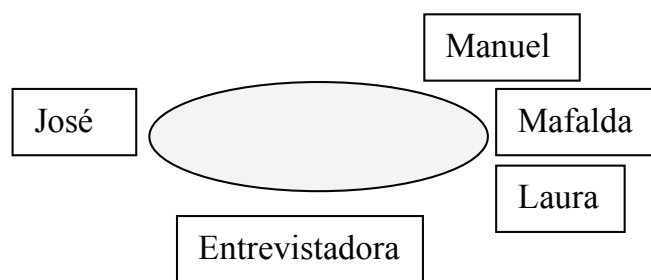


FIGURA 13. Localização na mesa da sala de jantar de cada um dos intervenientes da família Mota.

Apenas a mãe Laura e a filha Mafalda Mota participaram na realização dos diários. Compraram dois cadernos de capa preta, tamanho A4, com 80 folhas e de linhas. Na capa do seu caderno a mãe deu-lhe o título: *Laura*. A filha procedeu do mesmo modo e escreveu: *Mafalda*. Tanto a Laura como a Mafalda escreveram catorze páginas cada uma. A Laura só escreveu frentes



e a Mafalda na primeira folha escreveu frente e verso e nas restantes só nas frentes. A maioria das entradas da Mafalda vêm acompanhadas de desenhos ilustrativos das tarefas propostas na sala de aula. A Laura utilizou esferográfica de cor azul para produzir textos escritos e a Mafalda escreveu e desenhou a lápis. Todas as entradas estão datadas e não possuem títulos. A Laura fez registos de 15 de setembro a 16 de dezembro de 2014 e a Mafalda de 19 de setembro a 16 de dezembro de 2014. Os desenhos que se seguem foram realizados pela Mafalda Mota (9 anos) no diário que construiu e surgem sempre após ter assinado o registo que fez naquele dia (Figura 14). Foram realizados a lápis de grafite, mas após terminados optou por não os colorir e na sua maioria são uma representação dos conteúdos programáticos lecionados (14-11-2014). A Mafalda através dos desenhos ilustra as palavras que escreve para transportar os investigadores para o ambiente de sala de aula. Ela “gosta” das temáticas que aprende e por isso, representa Estudo do Meio através da cronologia, do castelo, da princesa e a Matemática através das frações. No desenho do dia 26 de setembro de 2014 vemos uma criança à porta da escola a cumprimentar alguém e a transportar uma mochila trólei. A escola tem quatro janelas de diferentes tamanhos e uma porta que não se sabe se está fechada ou aberta. Em primeiro plano surge uma árvore que tem uma pequena porção que invade o interior do edifício escolar. Pode ter sido a forma que a Mafalda encontrou para expressar que consegue observar essa porção da árvore do interior do recinto escolar. Os desenhos da Mafalda testemunham uma fidelidade aos pormenores que traduz uma observação atenta e minuciosa da realidade. Provando como seria injusto considerar os desenhos infantis como réplicas monótonas de um padrão estereotipado (Luquet, 1974).



FIGURA 14. Desenhos de Mafalda Mota realizados a 26-09-2014 e a 14-11-2014.

### Família Lopes

A família Lopes tinha regressado há 3 meses dos Estados Unidos da América quando nos reunimos. Relativamente à dinâmica da conversa (Figura 15), a conversa decorreu na cozinha pois os meninos viam televisão e brincavam na sala de jantar. Toda a gravação tem por pano de fundo o ruído das suas brincadeiras. As crianças entravam e saíam para pedir comida ou água e os pais aproveitavam essa oportunidade para os estimularem a participar na conversa. No início da conversa não quiseram participar, talvez intimidados pela presença do gravador no meio da mesa da cozinha, mas foram participando com naturalidade no decurso do diálogo sempre que entravam na cozinha. A mãe, Maria Lopes, e o pai, Marco Lopes, nunca se ausentaram durante a conversa. A conversa fluiu entre os seguintes temas: migração, vivências familiares, quotidianos escolares.

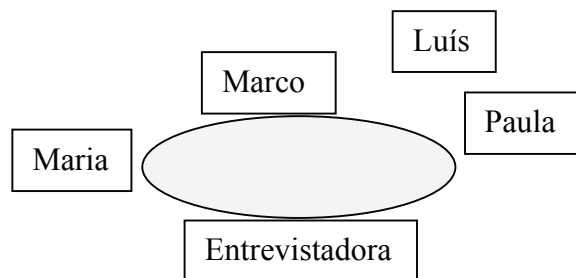


FIGURA 15. Localização na mesa da cozinha de cada um dos intervenientes da família Lopes.

O diário intitulado: *Reflexões semanais* foi construído num documento *word* com os seguintes critérios de formatação:

- a) com 4 páginas;
- b) o espaçamento entre linhas simples;
- c) as margens normais;
- d) a fonte adotada em todo o corpo do texto foi “Cambria (corpo)”, tamanho 12 pontos;
- e) os parágrafos do corpo do texto começam na primeira linha sem um avanço da esquerda.  
O texto está alinhado à esquerda e sem espaçamento entre parágrafos;
- f) a cor do tipo de letra escolhida foi a preta. Só utilizou o negrito para o título do diário que colocou em tamanho 14 pontos;
- g) e todas as entradas estão datadas e com títulos.

A mãe Maria Lopes participou ativamente na sua construção possuindo registos de textos escritos de 5 de outubro de 2014 a 14 fevereiro de 2015.

### Família Rocha

A família estava imigrada há 8 meses em Portugal e pretendia permanecer por um período de 4 anos. São Brasileiros. Relativamente à dinâmica da conversa (Figura 16), o filho Daniel entrou e saiu da sala. No início da conversa não quis participar. Talvez por ser muito tímido e retraindo-se perante a minha presença (Elisabete Carvalho). No entanto, foi-se libertando e participou com naturalidade no decurso do diálogo. A mãe indicava se tinha ou não permissão para relatar um facto que lhe dizia respeito. A conversa esteve de acordo com as peças da problemática. Depois a título informal fiquei cerca de mais hora e meia a conversar com a Ivone e o seu filho enquanto preenchíamos o questionário.



FIGURA 16. Localização no sofá e cadeira de cada um dos intervenientes da família Rocha.

O diário da família Rocha foi elaborado com a participação de todos os membros tendo o título: Portugal nova vida para a nossa família: para o alto e avante! Chamaram-lhe portefólio digital é constituído por treze folhas escritas frente e verso, a cor predominante é o verde e com motivos em forma de folhas. Documento através do qual a família mostrou a sua capacidade criativa e produtiva. Todas as entradas possuem título, no entanto nem todas estão datadas. Possui um sumário; fotografias dos membros da família em todas as folhas exceto na 6: *A história antes da estória*, na 24: *Com a palavra: papai e mamãe!* e por último na 25: *Um Porto seguro...*; vários desenhos realizados pelo Daniel; uma história intitulada: *O Urso Feliz* (*Título original da estória: O urso triste*) e um poema: *Um farol...* Denominaram-no de portefólio digital dado que elaboraram uma história estruturada e organizada de documentos, de registos seletivos e de uma recolha de componentes reflexivos e muito expressivos do percurso familiar (Amado, 2013).

### Família Folha

Estiveram imigrados 4 anos em Portugal (chegaram em 2012) e regressaram a 16 de junho de 2016 aos Estados Unidos. São Americanos, no entanto, o pai Filipe e as crianças têm dupla nacionalidade. Antes da conversa fiquei (Elisabete Carvalho) cerca de uma hora a dialogar com a família enquanto preenchíamos o questionário. Relativamente à dinâmica da conversa (Figura 17), a mãe, Edite, por se sentir mais à vontade no inglês pediu para se expressar na sua língua nativa. A conversa acabou por ser maioritariamente em inglês. As meninas foram escolhendo ora inglês ora português para dialogar. No início da conversa, não quiseram participar e foram brincar. No entanto, quando foram chamadas pelo pai falaram com naturalidade, primeiro a Anita com nove anos e depois a Elsa com sete anos. A mãe e o pai nunca se ausentaram da sala onde decorreu toda a gravação. Reinou um ambiente de silêncio, serenidade, falaram pausadamente e a conversa respeitou o puzzle da problemática.

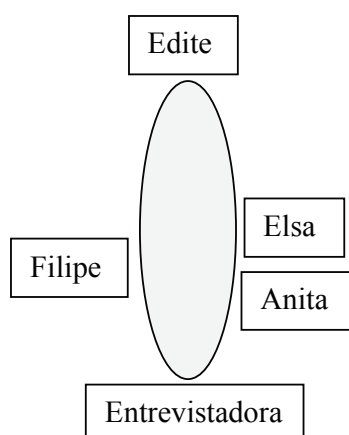


FIGURA 17. Localização na mesa da sala de jantar de cada um dos intervenientes da família Folha.

Para o diário a família Folha comprou um caderno da *TOPS Marble Composition Book, 7.5 x 9.75 Inches, Wide Rule, Paperback, 100 Sheets and Green*. Das 100 folhas que possui utilizaram 14 páginas. Só duas páginas foram escritas na frente e no verso. Escreveram com esferográfica e usaram maioritariamente as cores preta e a castanha, mas também usaram azul, vermelho e cor-de-rosa. Os desenhos realizados pela Anita e pela Elsa foram feitos a lápis de grafite, lápis de cor e marcadores. Anexados na contracapa do diário fixo por uma mola encontram-se os desenhos das crianças e um recorte de uma notícia de um jornal do Grande Porto datada de 22 de outubro de 2015. A notícia diz respeito à escola frequentada pela Anita e pela Elsa e nesta lê-se: “Associação de Pais reclama melhores condições de segurança. Obras de recuperação do exterior da escola estão prometidas há cerca de dois anos, mas a Associação de Pais garante que ainda nada foi feito nesse sentido. A falta de uma cobertura exterior é um dos principais problemas, e que obriga as crianças a fazer educação física dentro das salas de aulas.” Quem participou na realização do diário foi a Edite que datou as semanas, mas não lhe atribuiu títulos. A filha Anita fez um registo que assinou. Há registos de 19 de outubro de 2015 a 21 de janeiro de 2016 perfazendo 13 semanas.

### Família Alegria

Fomos recebidas (Elisabete Carvalho e Elisabete Ferreira) pela mãe, Anabela, que nos conduziu até à sala e as crianças foram aparecendo. São brasileiros e residiram em Portugal por um ano.

Relativamente à dinâmica da conversa, esta nunca foi interrompida (Figura 18). Toda a gravação decorreu na sala. A mãe durante a conversa informou que estava divorciada e que o pai permitiu que os filhos a acompanhassem nesta estadia em Portugal. Depois da conversa, ficamos cerca de uma hora a dialogar com a família enquanto preenchíamos o questionário.

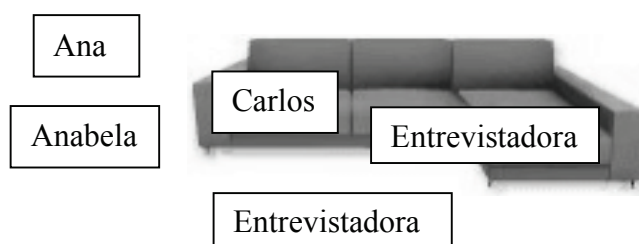


FIGURA 18. Localização no sofá e cadeiras de cada um dos intervenientes da família Alegria.

Para o diário a família Alegria comprou uma sebenta lisa, tamanho A5, com capa azul, 40 folhas e usaram dez páginas. Nem todas as páginas foram escritas na frente e no verso. Escreveram com esferográfica e usaram maioritariamente a cor azul e preta. Os desenhos foram feitos a lápis, lápis de cera e esferográfica. Toda a família participou na sua realização. A mãe produziu textos escritos, a Ana e o Carlos utilizaram os desenhos coloridos para se expressarem. O Carlos fez desenhos sobre temáticas variadas tais como, uma atividade desenvolvida na escola, o interior da sala de aula e um autorretrato. Já a irmã utilizou a técnicas do desenho de mangá que é baseada num estilo de arte de origem japonesa (Figura 19). Todas as entradas estão datadas. Há registos de 10 de fevereiro a 30 de março de 2016.

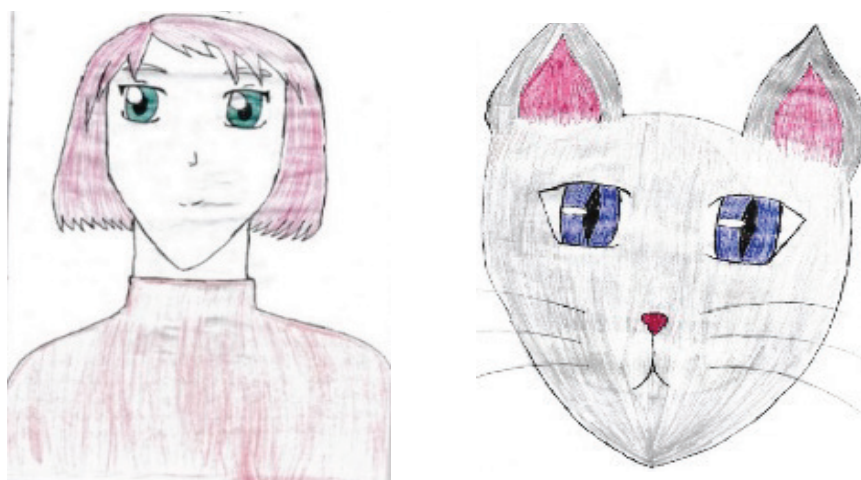


FIGURA 19. Desenhos de Ana Alegria realizados a 2/03/2016 e 6/03/2016.

## Investigadores – reflexão sobre a trajetória do material

### Entrevista/Conversas

Numa investigação com famílias com crianças com idades tão díspares em que se opta por entrevistar/conversar com cada um dos grupos familiares, está-se consciente que a matéria-prima que se capta obriga a encontrar indícios, fazer com que os factos falem, interrogar a respeito da mínima frase, silêncio ou gesto. O tratamento das gravações não consiste em simplesmente transcrevê-las e ordenar cronologicamente os eventos, mas toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa como Kaufmann (2013) sublinhou,

[o] resultado não depende do conteúdo, simples matéria-prima, mas da capacidade analítica do pesquisador. O tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordena-lo. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, interrogar a respeito da mínima frase (p. 119).

A reflexão relativa às **entrevistas/conversas** (Apêndice IV) apoia-se no trabalho de investigação realizado por Starkweather (2012), explanado na página 66. Starkweather realizou entrevistas semiestruturadas a famílias migradas com crianças, permitindo assim explicitar e adaptar as tipologias que utilizou às circunstâncias das seis famílias em estudo.

Na família Silva a forma como a entrevista decorreu reflete a tipologia – **Ter precedência** – verificou-se um predomínio da voz da Isabel Silva em relação à do marido. A diferença de personalidade (o pai mais introvertido e a mãe mais extrovertida) ou a maior receptividade e envolvimento/participação na investigação da Isabel pode justificar esta tendência. Não se teve acesso à observação da dinâmica com o filho por este se encontrar ausente.

Durante a entrevista da família Mota e a conversa com as famílias Rocha e Alegria as interações observadas tipificam a tipologia – **Narração Colaborativa** – verificou-se uma mistura íntima de todas as vozes do agregado familiar, permitindo aos investigadores perceber o modo como os indivíduos contribuem para o (re)contar das histórias da família. Os diversos indivíduos que compõem a família Mota esperavam pela sua vez para participar o que simplificou a transcrição e a interpretação dos fragmentos. No seio das famílias Rocha e Alegria, por vezes surgia a tendência para falarem todos ao mesmo tempo num dado ponto da história. Este modo de comunicação dificultou a transcrição e a interpretação desses fragmentos, mas revela diferentes dinâmicas familiares.

Nos encontros com as famílias Lopes e Folha verificou-se dois tipos de tipologia – **Narração Colaborativa** e – **Dar precedência**. Na família Lopes identificamos narração colaborativa entre a mãe Maria e o pai Marco. Tal como observamos na família Rocha e Alegria, por vezes tinham a tendência para falarem ao mesmo tempo, tornando assim mais complexo a transcrição e a interpretação destas passagens. Na família Lopes, a Paula tem 5 anos e o Luís 4 anos. Sempre



que as crianças entravam na cozinha os pais faziam perguntas e tentavam com que participassem na conversa. Ficou registado o contributo que as crianças deram e a precedência dada pelos pais.

Na família Folha foi notório o narrar colaborativo entre o pai Filipe e a Mãe Edite. Tal como a família Mota, esperavam pela sua vez para participar tornando mais fácil a transcrição e a interpretação dos fragmentos. Também nesta família observou-se que o pai queria ouvir o que as filhas Anita e Elsa pensavam sobre o facto de terem migrado e sobre a escola que frequentavam, numa clara atitude de – **Dar precedência**. cremos também que pensava que os investigadores podiam estar interessados em registar a perspetiva de toda a família.

Tal como Starkweather (2012) encontrámos três tipos de comportamento em relação à forma de contar a história de uma experiência. Em duas famílias, a Lopes e a Folha verificámos dois modos de contar a história pelo facto de existirem crianças de diferentes idades envolvidas na investigação e os progenitores pretenderem proporcionar às crianças um espaço e um tempo para se manifestarem. Quanto às dinâmicas familiares no contar de uma história, na primeira família (Silva) um elemento do agregado desenvolveu praticamente sozinho a narrativa. Em duas famílias (Mota e Folha) cada participante esperava pela sua vez para intervir na narração enquanto que nas restantes três famílias (Lopes, Rocha e Alegria) os participantes por vezes tinham a tendência para num dado ponto da história, contribuírem todos ao mesmo tempo com diferente aspectos.

Nenhuma família, qualquer que fosse a tipologia observada, respeitou a ordem cronológica dos eventos o que dificultou a compreensão do que estava a ser narrado. Daí que se tenha procedido a contactos telefónicos para esclarecer dúvidas e procedido ao cruzamento de dados com os diários elaborados.

### Diários

Quanto aos **diários** (Apêndice V) no momento da recolha dos mesmos ficou acordado que continuaríamos a manter o contacto para esclarecer dúvidas na escrita da narrativa.

A família Silva por telefone sugeriu que a entrega do diário fosse feita em sua casa, no dia 24 de janeiro de 2015. A Isabel Silva expressou que o filho Miguel, no início, sentiu dificuldades na realização do diário, mas que este acabou por ser um excelente exercício de escrita. O filho envolveu-se de tal modo que, por iniciativa própria, pediu para criar um novo diário justificando assim a demora na entrega e o facto de possuir mais do que treze entradas. O Miguel escreveu 18 entradas todas com títulos e datadas. A entrada do dia 24 de novembro de 2014 é composta por seis poemas, da autoria de vários membros da família, todos dedicados ao seu irmão pois festejava oito meses de vida. As entradas do Miguel falam das peças da problemática: vivências familiares, migração e do quotidiano escolar.

Após contacto telefónico, a família Mota sugeriu que a entrega do diário fosse em sua casa, no dia 22 de janeiro de 2015, ao fim da tarde. Cheguei (Elisabete Carvalho) eram perto das



18h00, e mais uma vez fui recebida pela Laura que me ofereceu café. Conversámos um pouco sobre os progressos da Mafalda na escola e da adaptação da família a Portugal. A maior preocupação da Laura era acompanhar a filha nesta fase de transição e expressou que esperava que o que escreveram contribuísse para a compreensão do processo de migração. Nos registos de Laura e Mafalda predominam duas das peças, a da migração e do quotidiano escolar.

O diário da família Lopes foi enviado por correio eletrónico, no dia 24 de abril de 2015. Nos seus registos predominam as peças da vivência familiar e do quotidiano escolar. A mãe, Maria Lopes, escreveu dezanove entradas. A vigésima, em colaboração com o marido, foi acrescentada *a posteriori* a pedido dos mesmos. Esta última foi também recebida por correio eletrónico a 15/6/2015. Uma vez que a conversa foi realizada três meses após terem voltado e como não constava no diário uma reflexão sobre o regresso decidiram fazê-la nesse momento. Escreveram no *e-mail*: *o texto foi escrito pelos dois, sentámo-nos à mesa e vai daí...*

O encontro com a família Rocha para a entrega do diário foi marcado via *WhatsApp* para o dia 18 de setembro de 2015. A família criou o que designou um portefólio digital (PDF) que imprimiu e ofereceu em formato de livro. Na primeira página, escreveram “Com carinho, Ivone. Daniel. Diogo Rocha” revelando-nos as suas caligrafias. Todas as peças da problemática são trazidas para a reflexão, no entanto, predominam as peças do quotidiano escolar e das vivências familiares. Foram os desenhos sobre os meios de transporte, feitos pelo Daniel Lopes, que despoletaram a metáfora do avião.

Através do *WhatsApp* combinou-se a entrega do diário para o dia 8 de fevereiro de 2016, na residência da família Folha. Fui (Elisabete Carvalho) recebida pelo pai e pelas filhas Anita e Elsa. O pai comunicou-me que a esposa estava a repousar com o bebé recém-nascido, que todos se encontravam bem e que estavam muito felizes com esta nova etapa da família. No mesmo dia, o Filipe Folha enviou um *e-mail* a explicar o motivo da decisão de mudarem de casa, informando que os investigadores podiam incluir a história na tese. Assim, temos 18 registos escritos em que 17 foram elaborados em múltiplas cores pela Edite Folha em Inglês e um assinado pela Anita escrito a encarnado e em Português. No caso desta família o diário reforça duas peças do puzzle, as vivências familiares e o quotidiano escolar.

A família Alegria por *email* sugeriu que a entrega do diário fosse em sua casa, no dia 30 de março de 2016, ao fim da tarde. Cheguei (Elisabete Carvalho) eram perto das 18h00, mais uma vez fui recebida pela Anabela. Conversámos um pouco sobre os problemas políticos no Brasil pois a família estava preocupada com o desenlace da situação. Confirmaram o desejo de regressarem em agosto. Na escola estava tudo a decorrer dentro da normalidade e o Carlos sentia-se mais seguro. Expressaram que sentiram dificuldades na realização do diário e no *e-mail* do dia 28/3/2016, Anabela escreveu: *Sobre o material, fizemos alguma coisa, acho que não está completo mas está bem, as crianças estão enrolando muito e acho que não tem sentido ficar insistindo.* Foi nesse dia que ficou acordado entre investigadores e família que o diário estava concluído.

No entanto, no dia 30/3/2016 a família decidiu construir a sua última entrada e explicou o motivo da sua existência. Cada elemento criou um *Trava Língua* sobre a escravatura. Um ato de reflexão conjunta sobre um tema que foi uma constante desde que chegaram a Portugal. Pediram-me, no momento da entrega se podiam obter uma cópia do diário justificando que gostariam de o guardar como recordação, para voltarem a ler um dia destes. O pedido foi prontamente concretizado. Nesse mesmo dia tirei cópias a cores do diário que posteriormente entreguei na residência da família. O diário desta família reforça duas peças da problemática, as vivências familiares e os quotidianos escolares, bem como uma reflexão profunda sobre a escravatura.

As famílias Silva, Mota, Rocha, Folha e Alegria deram a conhecer as suas caligrafias. Os Lopes foram a única família que não forneceu fotografias ou desenhos. Enviaram um documento em *word* e optaram pelo mundo digital para comunicar. Nunca conhecemos as suas caligrafias. Verifica-se um predomínio em todas as famílias das peças vivências familiares, quotidianos escolares e transversalmente às duas surge a migração.

Como fundamento para analisar os diários procedeu-se à adaptação das tipologias sugeridas por Starkweather (2012) e baseamo-nos nas leituras<sup>26</sup> de vários autores que permitiram uma compreensão sobre como entender o trabalhar colaborativo em educação como Damiani (2008) e na pesquisa realizada por Dubberly & Pangaro (2010) em *cybernetics and the design of systems* onde fazem a distinção entre o trabalho colaborativo, cooperativo e de conversação. Os momentos da entrega dos diários também foram decisivos pois o facto de os investigadores os terem recebido em mão permitiu receber feedback das famílias sobre o modo como o decidiram elaborar. No caso da família Lopes a explicação foi dada via *e-mail*.

A construção dos diários nas famílias Silva, Rocha e Alegria foi do tipo **narração e trabalho colaborativo** – nesta situação as famílias trabalharam de forma espontânea, ocorrendo a partilha de objetivos e responsabilidades, para compreenderem fenómenos ou factos e encontrarem soluções ou enunciar problemas. O que se verificou foi a ocorrência de atividades em família, auxiliando-se mutuamente e partilhando experiências e histórias, construindo relações que lhes permitem aprender uns com os outros.

Esta forma de trabalho colaborativo desenvolve a consciência de benefício coletivo e individual decorrente do sucesso com que se concretizou essa partilha, bem como, a ocorrência de um aspeto no processo psicológico de expansão do interesse individual em direção ao interesse comum. A colaboração é, pois, uma característica que pode apresentar diferentes formas e desenvolver-se em

<sup>26</sup> Durante 24/10 a 30/11/2016 frequentei (Elisabete Carvalho) um *MOOC: Collaborative Teaching and Learning Course* (4 módulos), European Schoolnet Academy (@ The European Schoolnet Academy) que me permitiu semanalmente ler e refletir sobre como implementar entre colegas de trabalho e em contexto de sala de aula o trabalho colaborativo, bem como, como proceder para o avaliar.



As interações que ocorreram na construção dos diários na família Lopes e Folha foram do tipo ter precedência e trabalho de conversação - quando numa família se verifica que apenas um membro do agregado familiar participa ativamente, neste caso a Maria Lopes e a Edite Folha, não significa que não conversem ativamente com os outros membros do agregado (no caso dos Lopes foi o pai Marco e no caso dos Folha foi a filha Anita e o pai Filipe) sobre os objetivos e ações a definir e a alcançar (curvas horizontais). Internamente, Maria Lopes e a Edite Folha verificam a consistência da conversação (curvas verticais). Neste caso verifica-se uma aproximação à representação do modelo de conversação sobre objetivos proposta por Dubberly & Pangaro (2010), como mostra a Figura 22.

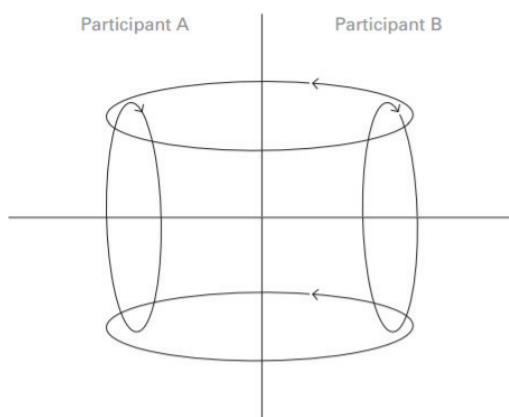


FIGURA 22. Conversação sobre objetivos (Dubberly & Pangaro, 2010, p. 157).

A diversidade de diários pode assim ser justificada pela tipologia existente em cada família. Neste tipo de investigação em que o estudo está centrado em famílias fica a questão se na narração e trabalho colaborativo esta foi verdadeiramente fruto de uma ação comum ou fruto de um trabalho cooperativo que a uma primeira observação surge como colaborativo. Daí que embora as famílias Silva, Rocha e Alegria surjam como uma narração de atividade colaborativa fica a sugestão de que em futuras investigações se defina previamente com as famílias qual a tipologia que pretendem adotar. No entanto, de imediato surge a questão se nesse caso o investigador não está a “modelar” a narrativa? A negociação será sempre o melhor caminho para reduzir a ambiguidade dos resultados e da análise.

### Desenhos

Nesta investigação convidámos 11 crianças a desenhar (Apêndice VI). Desenhar é um jogo que tanto pode ser realizado no conforto do lar como noutros locais. Desenhar proporciona às crianças momentos de descanso ou momentos de solidão, isto é, uma mudança no ato de brincar como o correr, saltar ou jogar jogos, sozinhos ou com outras crianças, em casa ou ao ar livre. Se tivermos em conta que para a criança desenhar é considerado um jogo esta vai levar a realização desse jogo tão a sério como levaria a concretização de outro jogo qualquer. Na maioria

das vezes desde que a criança não seja pressionada na execução do seu plano, o desenho irá sair do seu agrado acabando por o presentear ou dedicar a uma determinada pessoa. Claro que o grau de satisfação em relação à execução e à qualidade do desenho estará dependente e será a manifestação de um traço do carácter individual de cada criança. Os motivos escolhidos ou os assuntos tratados de forma mais frequente pelas crianças, nos seus desenhos espontâneos, são as figuras humanas e, de uma forma geral, o que surge no seu reportório gráfico está determinado não só pelo seu gosto pessoal como pelas suas experiências. Aquilo que desenha (reportório gráfico) está muitas vezes, também, condicionado pelos espaços geográficos que habita. A criança observa os objetos e percebe não só a sua forma, como explora a matéria e a cor. Não sendo por isso de estranhar que as fachadas dos edifícios apareçam coloridas de forma realista e surjam de forma decorativa nas figuras humanas trajes e os respetivos animais de estimação. Quando se solicitou às crianças, que participaram nesta investigação, para desenhar as escolas que frequentaram ao longo das suas jovens vidas, foi-lhes transmitido que só o deveriam fazer se assim o entendessem e quando naturalmente lhes surgisse a vontade de praticar esse jogo que é o desenhar pois o que se pretendia era vê-las agir e pensar como crianças. Esta forma metodológica de agir foi inspirada no livro “O desenho infantil” escrito por G. H. Luquet (1974). Este foi considerado por muitos como um dos autores que mais contribuiu para a compreensão e valorização da expressão da atividade criativa das crianças através dos desenhos (Goodenough, 1965 & Matthews, 1999).

Em Portugal, a título de exemplo, temos Raquel Pelayo, Ivo Machado e Pedro Leal, da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, que também utilizaram o desenho para melhor compreender o que pensam as crianças, no caso destes autores, sobre a cidade. No *abstract*, da comunicação<sup>27</sup> apresentada e intitulada “A City for the Eyes of the Future - Children’s Visions of the City” pode-se ler:

We depart from the assumption that architectural design is always a projection into the future and that children as citizens of the future should somehow be heard in such a process. Children’s vision of urban space emerges from the analysis of 59 collective drawings representing idealized cities executed by about 800 young teenagers and are based on their experiences of living in urban areas

Não há, portanto, nenhum inconveniente em deixar as crianças desenharem dado que um desenho não muda uma cidade, mas muda as pessoas que vão mudar a cidade. Luquet (1974) refere que um traço característico na criança é a sua mobilidade de espírito. No entanto, no

<sup>27</sup> Estes apresentaram, no dia 16 junho 2016, na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa uma comunicação na International Conference ‘Architectural Research addressing Societal Challenges’ promovida pela European Association for Architectural Education/Architectural Research Centers Consortium - International Conference 2016 ‘Architectural Research addressing Societal Challenges’. O artigo científico que estará em breve disponível como capítulo de livro a ser publicado por Taylor & Francis.

ato de desenhar a sua atenção aplica-se exclusivamente ao instante presente (momento de ação e de concentração) gerando uma descontinuidade mental entre o presente e o passado que nunca é absoluta devido à associação de ideias.

Por outro lado, se o espírito da criança está, por assim dizer, fechado sobre o passado, que num certo sentido desapareceu, não o está para o futuro. É bem preciso que seja assim, pois o indivíduo, por ser capaz de perseverar na existência, deve viver ao mesmo tempo no presente e para o futuro. [...] É por esse processo que, partindo dos movimentos instintivos ou reflexos, o homem chega, por intermédio dos reflexos automáticos secundários, como a palavra ou o andar, às ações complexas, originais e voluntárias da idade adulta (Luquert, 1974, p. 227-229)

Há, portanto, no ato de desenhar das crianças, uma relação entre o realismo intelectual e o realismo visual. Surge uma questão: não reúne uma criança num único desenho pontos de vista diversos?

O Luís Lopes (3 anos, 2014); a Mira e a Aia Folha (4 e 2 anos, 2015) e a Ana Alegria (11 anos, 2015), optaram por não realizar desenhos, composições nem escolheram uma cor sobre a(s) escola(s) que frequentaram. O Luís frequentou a creche quer nos Estados Unidos quer em Portugal. As meninas Folha nunca frequentaram a escola e estão a ser educadas em casa pela mãe. A Ana Alegria frequentou várias escolas no Brasil e uma em Portugal.

Todas as restantes crianças apresentam desenhos. Todas elas estavam a frequentar o ensino básico à exceção da Paula Lopes, que com 5 anos, frequentava o jardim de infância. Assim, os desenhos do Miguel Silva (9 anos, 2014); da Mafalda Mota (9 anos, 2015) e do Carlos Alegria (9 anos, 2015) foram realizados quando frequentavam o quarto ano. A Anita Folha (9 anos, 2015) frequentava o terceiro ano, a Elsa Folha (7 anos, 2015) o segundo ano e o Daniel Rocha (7 anos, 2015) o primeiro ano.

A Mafalda Mota foi a única que também incluiu desenhos e composições das casas onde habitou quer nos Estados Unidos quer em Portugal. A Paula Lopes foi a única a repetir os desenhos da escola de Portugal. O primeiro é um desenho de uma casa pintada de cor de rosa e com uma chaminé a deitar fumo. O segundo é mais complexo onde opta por descrever as áreas que a sua sala tem. O Daniel Rocha, embora tenha duas datas estas dizem respeito ao momento em que decidiu desenhar a escola do Brasil (10/09/2015) e a de Portugal (12/09/2015). A Mafalda Mota, a Paula Lopes e o Carlos Alegria desenharam a professora. A Mafalda Mota desenhou a professora dos Estados Unidos, no exterior, a receber as crianças. A Paula Lopes, também coloca a professora, dos Estados Unidos, no exterior em grande plano enquanto a escola surge num segundo plano. O Carlos Alegria desenha a professora, em contexto de sala de aula, a lecionar conteúdos de matemática. O Carlos Alegria e a Elsa Folha optaram apenas por realizar o desenho. A Paula Lopes e o Carlos Alegria optaram por não atribuir uma cor às escolas que frequentaram. Todas as crianças pintaram os seus desenhos exceto o Carlos Alegria

que o realizou a lápis. O Miguel Silva e a Anita Folha acrescentaram legendas às suas narrações gráficas. Segundo Luquet (1974),

em parte porque as [vêem] nos seus livros de estudo, em imagens anteriores e por vezes nos desenhos que [executaram] para os pais. Mas isto não é a única razão das legendas, nem mesmo a principal; na realidade, o nome do objecto é para a criança uma das suas características, um elemento essencial, tal como as suas diferentes partes (p.163-164).

As legendas que o Miguel Silva e a Anita Folha colocaram na imagem que produziram, conferiram-lhe um significado ou um esclarecimento. Expressam o meio escolar em que vivem. A imagem do Miguel é o interior da sala de aula legendado e a da Anita a hora do recreio onde as legendas conferem importância a espaços e brincadeiras entre colegas.

Todas as crianças pintaram os seus desenhos exceto o Carlos Alegria que o realizou a lápis. O mesmo autor adverte que “[q]uanto ao interesse que a criança dá à cor nos seus desenhos, as opiniões são variadíssimas e as informações exatas muito raras” (p. 107) daí que nesta investigação não se vá analisar a cor. No entanto, quando atribuem uma cor na composição que acompanha os desenhos à escola opta-se pela metáfora pois as próprias crianças a facultam.

Verifica-se que existem representações gráficas que possuem pormenores detalhados das fachadas ou da zona exterior/recreio da escola ou da sala de aula. Como chama atenção Matthews (1999)

children are recording the event of their own processes of perception and thinking about the object in relation to the medium. Very young children, in their use of visual media, are not drawing objects per se, but drawing their own process of attention (p.93).

O que nos moveu neste pedido não foi a atenção representacional ou debater “what constitutes a visual representation” (Matthews, 1999, p. 93) mas refletir como agem e pensam, através do desenho da escola (Apêndice VI), crianças de famílias migradas permitindo deste modo a ponte com as peças da problemática.



## 1. Temáticas emergentes

“Quem sou eu, eu, que penso? Uma coisa que duvida, que ouve, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente.”

(Lyotard, 1954, p. 33)

Cada família tem, naturalmente, as suas vocações, as suas peculiaridades e os seus timbres. Quanto mais singulares, mais capazes são de cativar e nesta convivência sem complexos analisamos os temas emergentes e, através deles, nos analisamos também. Este ato requereu da nossa parte uma reflexão e interrogação constante, diálogo e pesquisa por forma a não deixarmos de lado a identificação da herança que as famílias herdaram do “sangue” antigo dos que como elas fitaram o horizonte que hoje contemplam.

Apresentam-se a seguir quadros que sintetizam os temas que emergiram da metodologia adotada. Cada família foi contribuindo para o (des)dobramento do puzzle de investigação em estudo, revisitando conteúdos e fazendo surgir uma confluência de assuntos abordados nos vários instrumentos de recolha de informação que produziram. Uma das peças cujas fronteiras se diluem numa circulação persistente é a migração, daí que se tenha optado por apresentar os outros temas associados a esta peça da problemática.

O quadro 15 apresenta os fragmentos narrativos em cada uma das famílias onde convergem as peças migração e vivências familiares. A migração trouxe um rodopio de vivências em que as famílias guardaram o “jeito” do povo que conheceram, os aromas que sentiram e as estrelas sob que dormiram. A viagem trouxe o indagar de um sentir: Povo! Povo! Eu te pertenço. O encaixe das peças permite relacionar a experiência da migração com a dinâmica e as interações familiares.

Peças da problemática - Migração ↔ Vivências familiares	
Pequenos grandes detalhes de quem migra em contexto familiar	
Família	Fragmentos narrativos
<b>Silva</b>	Queres ficar cá ou queres ir para Portugal?
<b>Mota</b>	Saudade.
<b>Lopes</b>	Há muita mobilidade em Portugal.
<b>Rocha</b>	Núcleo familiar.
<b>Folha</b>	Stay in that bubble - You gonna come back to the United States without your shoes.
<b>Alegria</b>	Temos saudades.

QUADRO 15. Temas associados à convergência da migração com as vivências familiares.

No quadro 16 apresenta-se os fragmentos narrativos em cada uma das famílias na convergência das peças da problemática migração e quotidianos escolares. A migração imprime à educação uma simultaneidade onde o local e global não se excluem. O encaixe das peças permite conhecer as indagações das famílias migradas sobre quotidianos escolares.

Peças da problemática - Migração ↔ Quotidianos escolares	
O que contam as famílias migradas com crianças em idade escolar?	
Família	Fragmentos narrativos
<b>Silva</b>	Ele praticamente rejeita a Língua Inglesa.
<b>Mota</b>	As meninas que sabem as 2 línguas são [...] excelentes alunas - Na escola, muita coisa mudou.
<b>Lopes</b>	Havia alguma ansiedade sobre aquilo que nos esperava - O regresso - As cores “não valem” no desenho.
<b>Rocha</b>	E todo o mundo tem de estudar.
<b>Folha</b>	Achas que eu devo mudar de escola? Adoro a minha escola! - Both the language and the citizenship.
<b>Alegria</b>	Mas eu estou melhorando. Eu gosto da escola. - Eles pediram desculpa à frente de todos. Eu me senti mais livre, mais aliviado.

QUADRO 16. Temas associados à convergência da migração com os quotidianos escolares.

O quadro 17 apresenta os fragmentos narrativos em cada uma das famílias na peça da problemática denominada concetualização: (luso)morpho. O encaixe desta peça resulta da confluência com as outras peças da problemática: migração, vivências familiares e quotidianos familiares. Esta peça como as outras é simultaneamente uma experiência individual e de grupo permitindo assim, distinguir narrativas das famílias que habitaram espaços geográficos diversos, bem como, interpretar metamorfoses nas experiências de migração e quotidianos familiares.

Peças da problemática - Concetualização: (Luso)morpho	
(Luso)morpho – interpelar metamorfoses e matizados	
Família	Fragmentos narrativos
<b>Silva</b>	Não se consideram (Luso)morphos.
<b>Mota</b>	Sou Luso, mas não sou amorfo.
<b>Lopes</b>	Lusofonia tem a ver acho que só tem a ver com o facto da origem. - Há sempre aquele sentido negativo de alguém que já não pertence.
<b>Rocha</b>	O que virá a ser lusomorfo?
<b>Folha</b>	It is more morfo than luso.
<b>Alegria</b>	Somos pessoas na origem - Trocadilho! - De uma lusomorpho.

QUADRO 17. Temas emergentes associados ao (luso)morpho.

A figura 23 intitulada “(Des)dobramento da trajetória da narrativa” apresenta a interação das temáticas que emergiram das fronteiras permeáveis das peças da problemática. Num estudo de investigação narrativa os fragmentos dos temas emergentes de cada família devem apontar para cada uma das dimensões e suas direções do espaço tridimensional que compõem a estrutura narrativa. Neste espaço (i)limitado da narrativa multidimensional criamos a estrutura da investigação – que é o que perdura na continuidade do que é contado pela interação das peças da problemática. Tal como na figura 6 e 9, do capítulo II - Fundamentação epistemológica da investigação (página 53 e 61, respetivamente) - a figura 23 procura unir a linguagem percetiva à linguagem conceptual do ler, escrever e pensar. Revisita as intersecções da relação entre experiência-vida-aprendizagem nas trajetórias e temporalidades das fronteiras permeáveis das famílias

migradas. A figura 23, está ainda relacionada com a figura 29 (página 139) do capítulo seguinte uma vez que a comunicação, embora reflita um tempo e um espaço, faz como sugere Ricardo Vieira (2011) “parte dum mapa intelectual mais geral, um mapa cultural que é preciso conhecer e estudar, por parte de quem quer decodificar, interpretar, investigar ou ensinar” (p. 111).

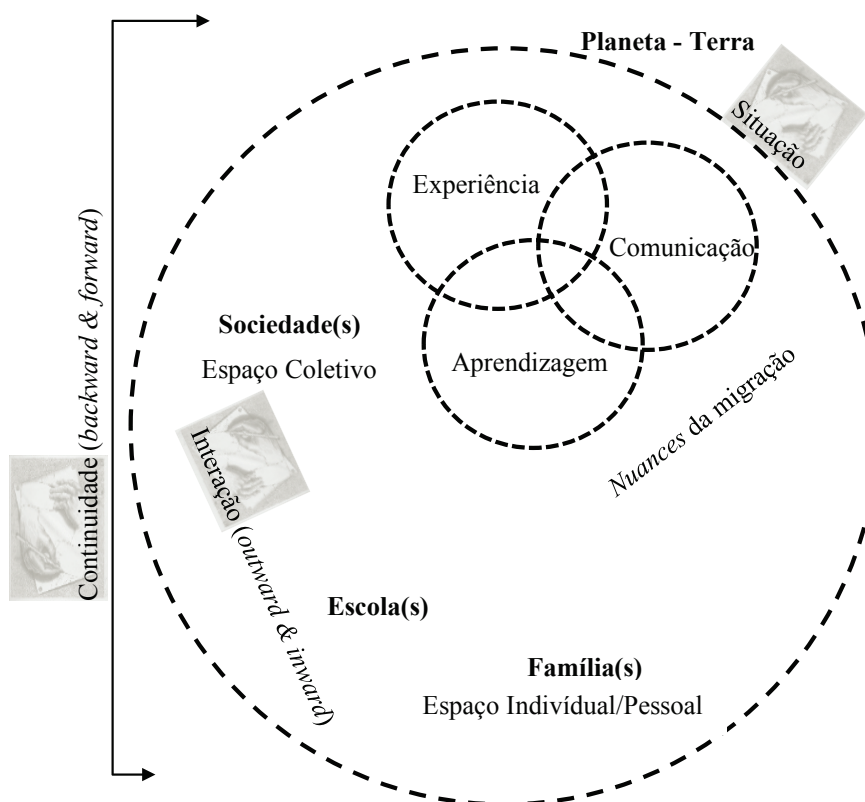


FIGURA 23. (Des)dobramento da trajetória da narrativa.

Estas fronteiras permeáveis das peças da problemática submetem-nos para a historicidade dos seres humanos que compõem esta narrativa sobre *nuances* da migração de seis famílias com crianças em idade escolar. Voltamos à figura 1 (página 4) *drawing hands* de Escher apresentada na introdução que permitiu refletir sobre a grafia como sendo a arte intrincada da palavra, ferramenta de entendimento que permite compreender o mundo que percorremos e em que evoluímos. A grafia transporta consigo diferentes ideologias, crenças e representações. Neste perpétuo movimento de desenhar como assinalou Lyotard (1954),

temos de *percorrer* tempo, isto é, de desenvolver a nossa temporalidade, desenvolvendo-nos a nós mesmos: não somos subjectividades fechadas sobre si próprias, cuja essência fosse definida ou definível *a priori*, em resumo, mónadas para as quais o devir fosse um acidente monstruoso e inexplicável, mas tornamo-nos no que somos e somos aquilo em que nos tornamos; não possuímos significação em curso. É por isso que o nosso futuro é relativamente indeterminado, por isso que o nosso comportamento é relativamente imprevisível para o psicólogo, por isso que somos livres (p. 93, ênfase no original).



# Capítulo IV

## Escolha na e da fronteira (in)visível da migração



### *Povo*

*Povo que lavas no rio,  
Que vais às feiras e à tenda,  
Que talhas com teu machado  
As tábuas do meu caixão,  
Pode haver quem te defenda,  
Quem turve o teu ar sadio,  
Quem compre o teu chão sagrado,  
Mas a tua vida, não!  
[...]*

*Fui ter à mesa redonda,  
Bebendo em malga que esconda  
O beijo, de mão em mão...  
Água pura, fruto agreste,  
Fora o vinho que me deste,  
Mas a tua vida, não!*

*Procissões de praia e monte,  
Areais, píncaros, passos  
Atrás dos quais os meus vão!  
Que é dos cântaros da fonte?  
Guardo o jeito desses braços...  
Mas a tua vida, não!*

*Aromas de urze e lama!  
Dormi com eles na cama...  
Tive a mesma condição.  
Bruxas e lobas, estrelas!  
Tive o dom de conhecê-las...  
Mas a tua vida, não!  
[...]*

*Só tu! Só tu és verdade!  
Quando o remorso me invade  
E me leva à confissão...  
Povo! Povo! Eu te pertença.  
Deste-me alturas de incenso.  
Mas a tua vida, não!  
[...]*

Pedro Homem de Mello

“Povo”, de Pedro Homem de Mello de 1969, in Carmo (1990, p. 30).  
“Rodopio”, escultura de Francisco Simões, sem data, in Carmo (1990, p.30)



## 1. Contextualização teórica das nuances da migração em contexto familiar

“Encontrar o que é contemporâneo é coisa bem difícil.  
Descobrir o que o é, é uma invenção ainda mais rara.”

(Serres, 1991, p. 98)

No processo deste trabalho narrativo, a revisão bibliográfica surge como já referimos, interligada com a narrativa das famílias, numa tentativa de criar um diálogo entre o estudo desenvolvido por outros autores com as vivências destas seis famílias. Este diálogo para além de possibilitar o enquadramento num quadro mais global cria as referências teóricas a ter em conta durante o desenrolar da narrativa. Conscientes de que os fragmentos narrativos não estão isentos de emoções, subjetividades ou juízos de valor, quer por parte de quem os narra, quer por parte de quem os investiga, implementou-se um processo de autoanálise constante e um compromisso ético assumido com as pessoas que constituem os agregados familiares associados a este processo de investigação.

Esta contextualização teórica permite-nos delinear o fenómeno em estudo – as *nuances* da migração em famílias com crianças em idade escolar, através do movimentar das peças da problemática: migração; vivências familiares e quotidianos escolares. Relativamente à migração os dados apresentados remetem para o período em que decorreu a investigação e/ou período de migração das seis famílias em estudo e não serão mobilizados por ordem cronológica, mas dinamizados para sustentar as interpretações apresentadas.

A peça (luso)morpho, neste capítulo, é explicada recorrendo à metáfora do avião onde verificamos que da continuidade da confluência de ventos gerados pela tríade apresentada: migração; família e escola, revela-se uma quarta peça, o (luso)morpho, no espaço do universo da “grande” narrativa (Figura 24).

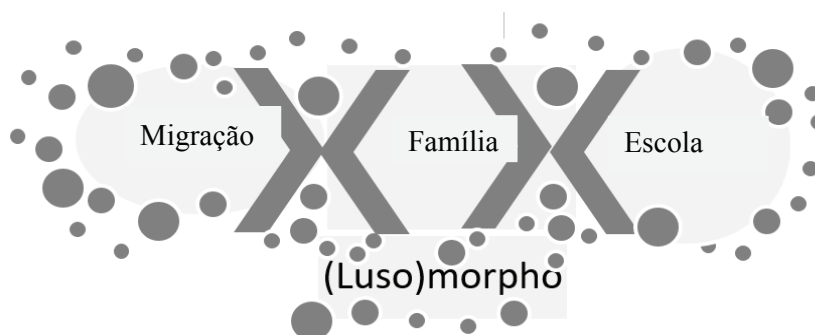


FIGURA 24. Escolhas na e da fronteira (in)visível da migração.



### 1.1. Migração – Interpelar sobre um futuro coletivo

“Viverão hoje no mundo mais de dois milhões de emigrantes portugueses [...] Contando com os descendentes diretos destes emigrantes, a população de origem portuguesa nos países de emigração ultrapassará os cinco milhões.”

(Pires et al, 2014, p. 20)

Antes de mais convém relembrar o significado de três conceitos que estão tão relacionados que por vezes causam confusão: migração; imigração e emigração. Migração é o movimento sazonal ou permanente de entrada e saída de indivíduos entre espaços geográficos diferentes. Imigração refere-se à entrada de estrangeiros num país, enquanto emigração aponta para a saída de indivíduos para um país que não é o de sua origem. De forma mais lata estes conceitos podem aplicar-se a fluxos de pessoas dentro de um mesmo país, de um Estado para o outro, entre cidades, etc. Parafraseando Spring (2009), a migração pode ser nacional quando o movimento é realizado no interior do país, e das zonas rurais para os centros urbanos ou global. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) são migrantes os indivíduos a viver no estrangeiro por um período de pelo menos doze meses. Nesta investigação, utiliza-se preferencialmente o termo migração, tal como definido pela ONU, pois apresenta-se mais abrangente, menos ambíguo que os conceitos de emigração e de imigração que dependem do ponto de vista de quem escreve. Num trabalho de graduação Many (2013) salientou na sua tese de doutoramento “uma emigração é ao mesmo tempo uma imigração consoante a perspectiva que se toma para descrevê-la” (p. 3). Para além disso e(i)migração ficam aquém das necessidades desta narrativa migratória recolhida em contextos familiares distintos, com indivíduos de diferentes nacionalidades.

Relativamente às categorias de migrantes, Papademetriou (2008) referiu que

de longe o grupo mais numeroso tem correspondido e continua a corresponder ao reagrupamento familiar, que continua a ser o elemento central e o multiplicador-chave de todos os sistemas migratórios. [...] A ordenação em termos quantitativos globais das categorias de migrantes prossegue da seguinte forma: os migrantes familiares são seguidos pelos migrantes possuidores de vistos de trabalho, tanto temporários como permanentes. Com excepção das entradas não autorizadas, é este o tipo de entrada que regista o mais rápido crescimento. Muitos dos migrantes pertencentes ao grupo dos trabalhadores legais migram desde logo acompanhados pela sua família próxima, enquanto outros (re)unem-se com as suas famílias algum tempo depois da entrada no país de destino (a definição de “família próxima” para efeitos administrativos varia de um local para o outro) (p. xxi).

Portanto das categorias de ordenação em termos quantitativos globais referidas por Papademetriou pode-se verificar que a dos migrantes familiares e migrantes possuidores de visto de trabalho são as que enquadram as circunstâncias das seis famílias participantes neste estudo.

Outro conceito a ter presente é o de naturalidade, que tem a vantagem de não se alterar nestes processos migratórios. No entanto, um indivíduo pode sentir-se totalmente identificado com

o país que o acolheu e em que decidiu prosseguir carreira profissional ou académica, adoptar prática religiosa ou mesmo constituir família e assentar de forma perene. Muitos sentem-se bem na sociedade recetora, consideram que têm boas condições de vida, mas existe quem sonhe/deseje regressar ao país de origem por ser o sítio onde nasceu e onde vivem os seus familiares. Este sentir-se pertença de... e não ter nada a ver com... é como se o indivíduo tivesse nascido de novo. Morrison (2008) alerta-nos para o agri-doce das escolhas e/ou decisões que podem marcar o curso de uma vida afirmando: “We never shape de world [...]. The world shape us” (p. 83) como se pode averiguar pela autobiografia previamente apresentada.

As migrações, parafraseando King (2011), são um processo eminentemente geográfico. Marcadas por movimentos humanos através do espaço envolvendo uma mudança de local de residência. Quanto à migração, o que está em questão nesta narrativa não é o “ir para” ou “vir de” mas o que a história de cada pessoa expõe do que experienciou desse movimento num espaço e tempo que é lhe simultaneamente (ir)repetível e singular. “Cada vez mais, as histórias de vida das pessoas consistem não tanto em quem são, onde vivem e o que fazem, quanto em onde já estiveram e para onde querem ir” (King, 2011, p. 40). Partilhamos deste conceptualizar de vidas globais que não são caracterizadas pela residência ou parentesco mas pela individuação e a migração, não deixando de ter, no entanto, nas suas origens uma comunidade à qual pertencem “sempre”, mesmo que a visitem esporadicamente. Assim sendo, as famílias deslocam-se aos seus países de origem para visitar os familiares e amigos(as) com frequências e períodos de duração diferentes criando mobilidades sazonais dentro do fenómeno da migração. Expondo uma desigual distribuição na mobilidade sazonal devido nalguns casos ao contexto económico familiar e noutros à distância a que se encontra o local geográfico onde residem, do seu país nativo. Revelando que a mobilidade sazonal também se trata de um fenómeno simultaneamente espacial e temporal. No movimento de populações em migração, o enfoque está na pluralidade de percursos/opções individuais existentes na unidade familiar. No entanto, gostaríamos de fazer uma ressalva, como King (2011) “trata-se de uma era das migrações para uns, mas não para outros” (p. 41). Esta afirmação recorda-nos que nem todos se movimentam globalmente e a este propósito refere-se uma série de palestras apresentadas por Giddens (1999) sob o título *Runway World*<sup>28</sup>. Nelas Giddens dá-nos a saber que entende a globalização como uma *revolution* mote central que aglutinou as cinco palestras (*Globalization; Risk; Tradition; Family; Democracy*) que proferiu em quatro cidades distintas (Londres; Hong Kong; Delhi e Washington DC). Segundo a proposta de Giddens nestas palestras o processo da globalização ocorreu e continua a ocorrer não podendo ser acautelado, evitado ou ignorado, mas devendo ser aceite. Na palestra sobre *Globalization* o autor alerta que, como se pode calcular, muitos dos resultados podem até ser bem-recebidos, mas existem outros que podem ser potencialmente indesejáveis. “As one writer put it recently rather than a global village, this is more like global pillage” (Giddens,

<sup>28</sup> <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith1999/>

1999). De igual modo defende que o processo da globalização pode e deve ser guiado por valores humanos, mas como chegar a esses valores se o processo em si é global? O autor frisa que a nível global o que se precisa é a implementação de um planeamento democrático a longo prazo. Mas como criar as condições necessárias para se proceder a uma reforma da democracia, ao nível local, que promova soluções para os desafios globais? Qual será então, a ação-reação desta globalização para Giddens? “Globalisation is the reason for the revival of local cultural identities in different part of the world” (Giddens, 1999, Palestra sobre *Globalization*). Propondo uma tarefa que para Sebastião Salgado (1998) tem vindo acontecer ao longo da história da evolução da espécie humana “a recomposição da família humana”. Já Giddens (1999) proferiu

Globalization isn't only about what is 'out there,' remote and far away from the individual. It is an 'in here' phenomenon too, influencing intimate and personal aspects of our lives. The debate about family values, for example that is going on in many countries might seem far removed from globalizing influences. It isn't. Traditional systems are becoming transformed, or are under strain, in many parts of the world [...] (Palestra sobre Globalization).

Para que a recomposição da família humana se dê muitas das mudanças que ocorrem variam de sociedade para sociedade. Verifica-se uma mesma tendência em quase todo o mundo industrializado que são tensões, conflitos que tendem a gerar situações sociais problemáticas e de por vezes de difícil resolução. Por isso, Giddens (1999) lembra-nos

To speak of fostering an emotional democracy doesn't mean being weak about family duties, or about public policy towards the family. Democracy, after all, means the acceptance of obligations, as well as rights sanctioned in law. The protection of children has to be the primary feature of legislation and public policy (1999, Palestra sobre Family).

Esta consciência do inacabado entre o sujeito e a democracia torna-nos seres humanos responsáveis, daí que um contínuo compromisso ético tornou-se universal, provocado pelo nosso mover no mundo. Sendo preciso insistir na promoção e/ou divulgação deste saber necessário à espécie humana Sebastião Salgado (2000) construtor de narrativas visuais iniciou, nos anos 90, uma série de publicações parcelares em revistas internacionais intitulada Êxodos que acabou por ser publicado como livro no ano de 2000 e continuou a ser apresentado em exposições fotográficas a nível mundial. Neste livro o fotógrafo expõe os efeitos da globalização representando 80% da humanidade. Para o conseguir percorreu aproximadamente 45 países durante cerca de 7 anos proporcionando uma antevisão de um ciclo à escala mundial de migrantes, exilados ou relocados especialmente das zonas rurais para as cidades.

Pensemos agora na reorganização da família humana devido aos fluxos migratórios que ocorrem em território português. Segundo Oliveira (2011) foram dois os principais fatores que provocaram os movimentos de imigração para Portugal: o fim do império colonial português e a mobilidade consequente do processo de descolonização e a entrada na União

Europeia. No entanto, no entrelaçar dos dados da imigração verifica-se que, com o objetivo de colmatar o défice de mão-de-obra de portugueses na construção civil e no setor de obras públicas, o primeiro fluxo de imigrantes, nos anos 60, foi maioritariamente de trabalhadores cabo-verdianos. O segundo fluxo foi a partir de 1974, com a independência das ex-colónias. Por altura do 25 de abril, Portugal recebeu cerca de 800 000 repatriados. O terceiro fluxo inicia-se a partir dos anos 80 e é constituído maioritariamente por mão-de-obra não qualificada vindo principalmente do Leste Europeu e do Continente Africano. Tendo em linha de conta o projeto levado a cabo pela Fundação King Baudouin e Migration Policy Group (2012),<sup>29</sup> devemos fazer uma ressalva quanto à categoria de trabalhador não qualificado. Em termos de legais tem-se vindo a verificar um esforço no sentido de informar e melhorar as políticas de integração dos imigrantes, no entanto, continuam a persistir histórias de discriminação e falta de confiança nas qualificações obtidas no estrangeiro. Verifica-se que, no geral, as pessoas sentem que estão numa situação de sobrequalificação ou com problemas com qualificações, mas o projeto realça que um número relativamente pequeno de migrantes efetuaram pedidos de reconhecimento de qualificações. Sugerem por isso, que mais investigações deveriam ser efetuadas para explicar esta tendência. No entanto, salientam também, que a maior parte dos imigrantes que fizeram o pedido conseguiram o seu reconhecimento total ou parcial. Um dos resultados finais realçados relativamente às questões laborais, no documento final deste projeto, é que “[o]s imigrantes têm mais problemas em conciliar a formação, o trabalho e a vida familiar do que a maioria das pessoas de cada país” (Huddleston, T. & Tjaden J., 2012, p. 21). Relativamente às três razões principais identificadas, Portugal encontra-se referenciado em todas elas. Os três principais problemas são o “custo da formação, conflitos com o trabalho e responsabilidades familiares” (Huddleston, T. & Tjaden J., 2012, p. 29).

Em 1999, o número de imigrantes aumentou significativamente passando a ser 1.9 por cento de toda a população (Peixoto, 2002; Neto, 2010; Rego et al, 2010). Estes números expressam motivações particulares: “African labour migrants, mostly coming from the ex-colonies; European professionals and retired citizens; and a direct counter-current of former Portuguese emigration coming from America (many of these individuals were of Portuguese descent” (Peixoto, 2002, 487). Rego et al (2010) acrescenta outras motivações para os indivíduos provenientes do Brasil, da Europa Central e do Leste, e de África, imigrarem para Portugal nos primeiros anos do século XXI:

[a] posição portuguesa na União Europeia estar consolidada, e portanto ainda que Portugal seja um pequeno país periférico integra uma das zonas economicamente mais desenvolvidas, o seu grau de internacionalização é, consequentemente, mais intenso e o nível de crescimento económico e de desenvolvimento melhorou significativamente após a instauração da democracia e a adesão à União Europeia (p. 22).

<sup>29</sup> [http://www.immigrantsurvey.org/downloads/ICS\\_PT\\_download.pdf](http://www.immigrantsurvey.org/downloads/ICS_PT_download.pdf)

No entanto, dados mais recentes referentes ao fenómeno da imigração<sup>30</sup> revelaram uma tendência de decréscimo do número de imigrantes residentes em Portugal induzido pelo número de indivíduos que adquiriram título de residência válido. São três os fatores explicativos, apresentados no relatório para esta tendência: a aquisição da nacionalidade portuguesa, a alteração dos fluxos migratórios e o impacto da atual crise económica. Em 2014<sup>31</sup>, a população residente em Portugal foi estimada em 10 374 822 pessoas, de que resultou uma taxa de crescimento efetivo de -0,50%, decorrente de uma taxa de crescimento natural de -0,22% e de uma taxa de crescimento migratório de -0,29% (INE, 2015)<sup>32</sup>. Daí que se possa concluir que a idade média da população portuguesa residente em Portugal está a aumentar sendo, portanto um dado adquirido que a população continuará a envelhecer se esta tendência se mantiver. O índice de envelhecimento, em Portugal, aumentou de 27,5%, em 1961, para 143,5% em 2015 (INE, PORDATA)<sup>33</sup>.

Tal como outros países do sul da Europa, Portugal foi, até meados da década de 70 do século XX, predominantemente um país de emigração. O fenómeno migratório, em particular a imigração de estrangeiros, em Portugal é tal como vimos relativamente recente. Quanto ao género verifica-se que era maior a proporção de homens em que a principal razão para a sua última migração estava relacionada com trabalho e maior a proporção de mulheres em que a principal razão estava relacionada com a família, incluindo o reagrupamento familiar. No grupo das pessoas com idade ativa, os imigrantes e descendentes de imigrantes apresentam uma estrutura etária mais jovem comparativamente com as pessoas nascidas em Portugal e cujos pais nasceram ambos em Portugal (INE, dezembro 2015)<sup>34</sup>. A esse propósito os dados relativos à imigração indicam que mais de 75% dos fluxos de entrada anuais da imigração em Portugal são constituídos por cônjuges, filhos e outros familiares tornando-se por isso a reunificação familiar uma das principais vias de entrada na União Europeia (segundo RIFA 2014). Na família Alegria, o processo legal para se deslocarem entre continentes requereu autorização parental uma vez que as crianças são menores e filhos de pais separados. Na documentação com que a mãe Alegria se fazia acompanhar constava uma autorização assinada, em comum acordo com o progenitor, que consentia o trânsito, mas Anabela precisava de outra autorização do pai para que as crianças pudessem residir em Portugal. Assim, a mãe teve de contactar o pai no Brasil para iniciar o processo de autorização de residência para reagrupamento familiar (N.º 2 do art.º 98.º e art.º 100.º do REPSAE, conjugados com o art.º 67.º do DR n.º

<sup>30</sup> Dados referentes ao Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA), 2014, retirado de [http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2014.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf).

<sup>31</sup> Instituto Nacional de Estatísticas (INE – entidade produtora de dados nacionais). INE (30 de outubro de 2015), Estatísticas Demográficas 2014.

<sup>32</sup> INE (Edição 2015) Estatísticas Demográficas 2014.

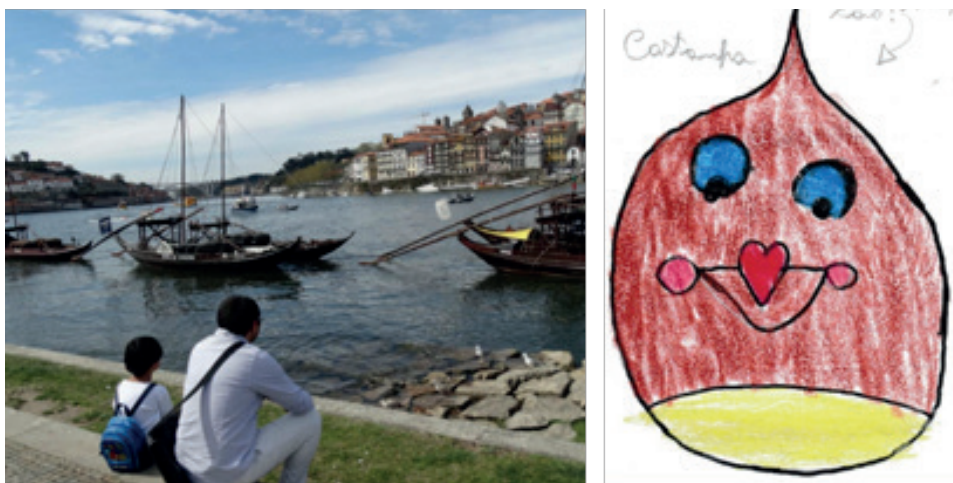
<sup>33</sup> <http://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526>

<sup>34</sup> INE (16 de dezembro de 2015), para assinalar o Dia Internacional do Migrante apresentou os primeiros resultados do módulo *ad hoc* do Inquérito ao Emprego “Situação dos migrantes e seus descendentes diretos no mercado de trabalho”, que decorreu no 2º trimestre de 2014



2/2013)<sup>35</sup>. Esta lei, prevê a existência de uma autorização escrita do progenitor, não residente, autenticada por autoridade consular portuguesa ou cópia da decisão que atribui a confiança legal do filho menor ou a tutela do incapaz ao residente ou ao seu cônjuge, quando aplicável. Os argumentos de Anabela junto do pai das crianças para que este as deixasse viver fora do país de origem, foram as oportunidades a que as crianças estariam expostas, o conhecimento, as possibilidades, a liberdade e a economia. No relatório “Reunificação familiar e imigração em Portugal” (Fonseca et al., 2005) lê-se “[a]ssim, a migração é encarada conceptualmente como uma decisão coletiva que se enquadra numa estratégia que visa sustentar e melhorar a situação da família, através da simultânea maximização dos rendimentos e minimização do risco” (p. 29).

As famílias Folha, Rocha e Alegria (figura 25) acrescentam aos números da imigração, a palavra, as fotografias, os desenhos e estas dizem que estão ligadas a Portugal por uma longa história de migração intercontinental.



**FIGURA 25.** *Lugares especiais: Ribeira do Rio Douro. Dia de São Martinho, em Portugal.*  
Foto: Família Rocha e Desenho: Filho Carlos Alegria retirado do espólio dos respetivos diários.

Perguntar-nos-emos então, por exemplo: as razões da sua migração encaixam nos dados apresentados anteriormente? Existem novas razões e/ou razões menos comuns do que aquelas que expressam os números da maioria? De acordo com Peixoto (2002) “[b]razilian immigrants came from a country with many historical links with Portugal (formerly it was also a colony), and sharing the same language, or were themselves of Portuguese descent.” Neste grupo contamos com o contributo das famílias Rocha e Alegria. “Further inflows from America mainly result from Portuguese diasporas” (p. 489). A família Folha migrou dos Estados Unidos e o motivo da escolha deveu-se ao pai Filipe Folha ser filho de americanos missionários e ter nascido e vivido em Portugal durante a permanência dos progenitores em terras lusas.

<sup>35</sup> <http://www.imigrante.pt/PagesPT/DocumentosNecessarios/ConcessaoAR/15Art98N2.aspx>

Os dados estatísticos expõem a importância que os movimentos migratórios têm no planeta. Estes dados, mostram a relevância e contemporaneidade que o eixo da problemática deste puzzle, que assenta nas *nuances* da migração das seis famílias com crianças em idade escolar que decidiram regressar ao país de origem, tem. É neste contexto que novamente somos recordados que os números das estatísticas são precisos trazendo dados concretos sobre o fenómeno em estudo. E se, em vez de se generalizar, através destes números se colocar a seguinte questão: “quais são as condições sócio-históricas que tornam possível a produção de um actor plural ou de um actor caracterizado por uma profunda unicidade” (Lahire, 2005, p. 26)? Nesta investigação reconhece-se as convergências e divergências entre as versões das “opiniões” dos sujeitos que compõem o agregado intrafamiliar (sistema conjugal, parental e fraternal) cabendo-lhes mostrar a maneira como o grupo se constrói e como pode cada membro afirmar “alguma” individualidade. Ora, ao contrário de um número que é exato e reflete um “facto” é necessário ter em conta as diferenças interfamiliares e intrafamiliares. As singularidades e complexidades de uma relação de saberes e experiências que os elementos das famílias transportaram para a narrativa assume um apreender da pluralidade interna dos indivíduos nas diversas esferas sociais em que se movem e que “tentam muitas vezes manter a ilusão da coerência e da unidade de si mesmos” (Lahire, 2005, p. 28).

É neste quadro que adotamos como fundamento a mediação, território de fronteiras dialógicas interativas e tensas onde os saberes produzidos são forjados e forjam tornando-se parte integrante do indivíduo. Segundo Correia (1998),

Na realidade, o trabalho de mediação entre os ‘factos’ e as ‘opiniões’ [...] o trabalho de mediação, por ser um trabalho de interpelação crítica, é permeável aos contextos da interacção, sem abdicar dos propósitos de generalização, ele reconhece-se como um trabalho interactivamente localizado e contextualizado (p. 188).

Para o autor o trabalho de construção de complementaridades contraditórias supõe “o aprofundamento do trabalho de mediação sobre mediações. Mediação entre teoria e prática, mediação entre o educativo e o não-educativo, mediação entre factos e opiniões e mediação entre o individual e o social” (Correia, 1998, p. 191). Voltando a observar a figura 4 (ver página 38), esta representa o imaginário da mediação na problemática *nuances* da migração à escala individual enquanto membro de uma família. A mediação entre o singular e o singular plural.

Enquanto a imigração em Portugal é um fenómeno sobretudo a partir de meados da segunda metade do século XX a emigração tem sido uma constante desde o século XVI acentuando-se no século XIX e XX. No tema que analisou Silva (2011) “Sonhos e ideais de vida. Sonhos privados/sonhos globais” refere relativamente à “busca de uma vida melhor em paragens longínquas” que o fluxo e o refluxo das deslocações populacionais portuguesas trouxeram “o enriquecimento intelectual e um novo olhar sobre a terra de origem”. Ajudaram também “a revolucionar hábitos e mentalidades, no decurso de um processo de movimentações e deslo-



cações forçadas, rumo a terras estrangeiras, que tendo início no século XIX se perpetuariam, por razões de força maior, ao longo do Estado Novo” (p. 426).

No final da II Guerra Mundial mantém-se a série temporal designada por fase transatlântica cujo predomínio emigratório foi para o Brasil e se iniciou no século XIX. Para Pereira (2011) nos anos 50 e 60 “[a] cidade ou o estrangeiro afiguram-se” para o português camponês “como ‘a’ solução para uma vida melhor.” Verificando-se, no entanto, algo singular “[c]omo é que um espaço de miséria poderia criar saudade?” (p. 20-22, ênfase no original). Durante a guerra colonial, entre 1961 e 1974, ocorreu a primeira grande movimentação de portugueses para a Europa, destacando-se a França e a Alemanha. A mesma autora refere que “Champigny era não só a mais povoado, como o mais português, ‘a capital dos portugueses em França’ [...]. Em Portugal, o tema é tabu” (p. 21, ênfase no original). No entanto, a maior parte destas pessoas são o testemunho vivo de um tempo que para chegarem a França atravessavam Espanha e os Pirenéus, clandestinamente, saindo de Portugal “a salto”. Uma história que deve ser contada para que nunca se possa apagar a memória de um povo<sup>36</sup>.

O fim da guerra colonial e a independência das ex-colónias portuguesas em África, entre 1974 e 1976, foi para Portugal um dos momentos considerado de viragem entre emigração e imigração. Este acontecimento histórico influenciou as movimentações migratórias seguintes, no quadro 18 procura-se resumir o fluxo migratório em Portugal (Neto, 2010; Padilla & Ortiz, 2012). Um país que continua historicamente a evidenciar uma simultaneidade de surtos emigratórios e imigratórios.

Migração portuguesa (1950-atualidade)			
1950-1974	1974-1986	1986-2000	Século XXI
1950-60 Emigração	Emigração/Imigração	Integra a U.E.	Imigração intensa e diversificada
1961-74 Guerra colonial	De Angola e Moçambique vieram quase a totalidade de “retornados”	Primeiros processos de regularização	Várias regularizações
Surto imigratório de cabo-verdianos	Cidadãos oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa (os PALOP)	Aumento da imigração	Crise: emigração

QUADRO 18. Períodos históricos de migração portuguesa (1950-presente).

(Adaptado de Padilla & Ortiz, 2012, p. 162).

A segunda movimentação para a Europa dá-se com a integração de Portugal na União Europeia (U.E.), em 1986, verificando-se a escolha de novos destinos (Suíça, Espanha e Andorra) e com novas modalidades, a título de exemplo, a mobilidade constante de trabalhadores

<sup>36</sup> RTP1, episódio 4 – A sangria da pátria. Retirado de: <https://www.rtp.pt/programa/episodios/tv/p20218>.

com contratos temporários de trabalho. A natureza global da crise financeira de 2009, levou a novos movimentos emigratórios agora com predomínio de trabalhadores mais qualificados para destinos como Reino Unido, a Suíça, a Espanha e Luxemburgo<sup>37</sup>.

O Relatório da Emigração de 2013, do Portal das Comunidades Portuguesas, relativamente ao fenómeno da migração registou mudanças em termos da sua evolução sociológica. São sete as caraterísticas destacadas:

- a) A migração de um significativo número de quadros com qualificações académicas superiores.
- b) A mobilidade constante de muitos trabalhadores e empresários, particularmente em setores de atividade como a construção civil e as novas tecnologias, entre outros.
- c) A emigração de famílias inteiras, incluindo um número significativo de crianças em idade escolar.
- d) A desadequação de muitas habilitações académicas obtidas em Portugal relativamente à realidade do atual mercado de trabalho, particularmente no domínio de outros idiomas.
- e) O impacto da emigração nas zonas urbanas, especialmente na grande Lisboa.
- f) A escolha de novos destinos nos mais variados pontos do Mundo, para além dos tradicionais, na Europa, em África e nas Américas.
- g) A emigração de pessoas com idades mais avançadas e por vezes com empregos duradouros em Portugal, em resultado de dificuldades para cumprirem compromissos estabelecidos.

Das sete caraterísticas destacadas, neste relatório<sup>38</sup>, as famílias que integram esta investigação enquadram-se em duas delas, migração de trabalhadores com qualificações académicas superiores e/ou qualificação profissional especializada e relevante e emigração de famílias inteiras com crianças em idade escolar. De referir que Silva (2011) na sua análise histórica da vida portuguesa desde a Revolução Liberal de 1820 até aos anos 1950 também referiu “[n]os finais de oitocentos e inícios de novecentos, o modelo de emigração portuguesa foi-se alterando. Em vez dos indivíduos solteiros ou casados que partiam sozinhos, emigravam definitivamente famílias inteiras, perseguindo o sonho de uma vida mais próspera” (p. 425). Tratando-se de um ciclo que se repete, na história e na vida das pessoas com novas *nuances*. O desenvolvimento tecnológico permitiu o aparecimento do conceito *low-cost* de vários meios de transportes e estes por serem mais eficientes permitem “encurtar” distâncias geográficas injetando um novo impulso a um desejo antigo do ser humano de sair do país de origem em busca de uma vida melhor. Então e agora, a família surge como um complexo ator social, “em múltiplos processos interativos com a sociedade em que se insere: nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma” (Picasso, 1998, p. 16).

<sup>37</sup> Reino Unido (aumento de +150%), a Suíça (intermédio de +68%), a Espanha (intermédio de +76%) e Luxemburgo (intermédio de +46%). Dados referentes ao Relatório da Emigração, 2014, publicados a 28 de outubro de 2015.

<sup>38</sup> Dados referentes ao relatório da Emigração 2013, publicados em julho de 2014, retirado de <http://www.portaldascomunidades.mne.pt/pt/destaques/529-relatorio-da-emigracao-2013>

Portugal, segundo o Relatório da Emigração referente ao ano de 2014, emitido pelo Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas tem, entre 1960 e 2010, verificado um acréscimo na percentagem de emigrantes portugueses a viver na Europa que passou de 16% para 67%. A nível mundial, em 2010, verificava-se que 2/3 dos portugueses vivia na Europa e 1/3 vivia no continente Americano. Consta-se, portanto que o movimento emigratório, na atualidade, é realizado maioritariamente no interior do espaço europeu. Ainda referindo dados do Relatório de Emigração de 2014, no que se refere às entradas de portugueses, entre os 21 países de destino referidos de emigração em 2014 ou no último ano disponível, o Reino Unido surge à cabeça da lista com 30,546 pessoas e Austrália na cauda com 76 pessoas. Os Estados Unidos surgem em 12º lugar com 918 emigrantes. As entradas de portugueses nos Estados Unidos tiveram as maiores quebras entre 2002-2003, 2006-2007 e em 2009-2010. De referir que as três famílias portuguesas da investigação emigraram precisamente neste período de quebra de entradas de portugueses nos Estados Unidos da América para este país. Por motivos profissionais emigraram por proposta da empresa em que trabalhavam que é a mesma onde continuam atualmente. Estas famílias estiveram emigradas a primeira de 2009 a 2011, outra de 2010 a 2013 e a terceira de 2009 a 2014.

O motivo para migrar para os Estados Unidos numa perspetiva histórica foi mudando ao longo dos séculos. Assim, relembramos que o maior fenómeno europeu de migração global ocorreu durante o século XIX (Solar & Villalba, 2007) e para muitos, representou fugir a perseguições religiosas e políticas, mas, para a maioria, tratou-se de evadir da miséria e da pobreza. A revolução industrial e a máquina a vapor permitiram a diminuição dos custos e as incertezas de uma viagem cheia de perigos. De 1880 a 1930, a migração para os Estados Unidos era, na sua maioria, proveniente do Sul e do Leste da Europa, protagonizada por milhões de pessoas à procura de uma vida melhor. Neste contexto, no país de destino foi necessário arquitetar um plano para que o fluxo de migrantes pudesse desaguar para ser aculturado. Segundo Fraser (2010), “[a]ll of these groups had to engage with schools in one way or another” (p. 180). Preocupação inovadora, pois a maior parte dos emigrantes eram analfabetos e não existia ainda na maior parte dos países europeus, à data, a preocupação de escolarizar as “massas”. Os caminhos seguidos pelos diferentes países europeus no sentido de construírem os sistemas educativos de massas variou na celeridade de aprovarem as leis ao nível nacional e construírem as escolas. Em alguns países o conflito entre ordens religiosas e o Estado dificultaram o processo ao nível nacional. A escolarização mais precoce ocorreu em países protestantes devido ao incentivo da leitura e da interpretação da bíblia. Já, a Igreja Católica procurou preservar o controlo educativo dentro da sua esfera, isto é, ao nível supranacional. Como assinala Soysal & Strang (1989),

A tabela 7 resume essas tendências: uma construção *estatal* da educação, exemplificada pela Dinamarca, Noruega, Prússia e Suécia, onde o Estado criou sistemas educativos, bastante cedo, quer do ponto de vista formal quer organizacional; uma construção *societal* da educação, ilustrada pela França, a Holanda e a Suíça, Reino Unido e Estados Unidos da América na qual a escolarização se expandiu consideravelmente antecedendo o envolvimento do Estado na educação; e uma construção educativa *retórica*, tal como na Grécia, Itália, Portugal e Espanha cujos Estados foram rápidos na produção legislativa mas incapazes de concretizá-la num sistema escolar efetivo. [...]

**Table 7. Paths to Educational Systems in Nineteenth-century Europe**

Societal Conflict	State-Church Conflict	
	National Church	No National Church
High	Statist construction of education	Societal construction of education
Low		Rhetorical construction of education

(p. 285, ênfase no original)

Jornais americanos populares na época, como o de Frank Leslie's Illustrated Newspaper, New York (1888), retratavam o mosaico multicultural orgânico que esta migração produziu, tal como ilustra “O Último Ianque” (Figura 26) de pé, emigrante de primeira geração, no meio de uma multidão de migrantes que negocia uma identidade dual num cenário plural. Ao escrevermos a palavra multicultural, associada ao ano de 1888, nos Estados Unidos, estamos conscientes que esta estava muito longe da sua conceção histórica. Banks & Banks (2010) mencionam que, nos Estados Unidos, “multicultural education grew out of the ferment of the Civil Rights Movements of the 1960s” (p. 5). No entanto, os mesmos autores referem-se a “multicultural education” como um “internacional reform movement” (p. 5). Aludem, também, às migrações provocadas pela II Guerra Mundial e que “most of the immigrant and ethnic groups in Europe, Australia, and Canada face problems similar to those experienced by ethnic groups in the United States” (p. 5).

**FIGURA 26.** O último ianque.

Parafraseando Spring (2011), os programas de “*americanization*” da escola pública desta época incidiam sobre este grupo de migrantes. “At the time, the terms *Americanize* and *Americanization* referred to a process of deculturalization where immigrant languages and cultures were replaced by English and Anglo-American culture” (Spring, 2011, p. 217, ênfase no original). Neste sentido *Kindergarten*, que literalmente significa um jardim de crianças, germinou num jardim de ordem e disciplina. “*Americanization*” é um processo de aculturação, em que através das crianças se espera reeducar os pais e promover a ascensão social. Concordantes com Tyack (1974) quando afirma que a “*Americanization*” foi um processo extremamente complexo. “As individuals entered impersonal organizations, they learned that often they were rewarded or punished insofar as they measured up to specialized standards of performance. Thus, for some immigrant children the urban public schools [...] helped to bridge the rural folk cultures of their parents and the expectations of those who held power in American society” (p. 234-p. 235). Tyack relembra que a maioria dos pais migrantes mesmo receando perder os seus descendentes devido ao processo de “*Americanization*”, viam a escolaridade como uma oportunidade de integração na sociedade recetora. O indivíduo torna-se massificado, categorizado e cativo das estruturas vigentes que têm, como principal objetivo, o interesse comunitário. A escola é assim, a principal instituição para o controlo social de todos os grupos e para assegurar o predomínio da cultura Anglo-Americana. Fraser (2010) lembrou e alertou que: “[i]ncluding and respecting a diverse population within schools remains a major issue in schooling at the beginning of the twenty-first century” (p. 180). De igual modo Takaki (2008) alerta que à medida que o tempo passa temos de estar preparados para o facto de “[w]e will all be minorities” (p. 434). O futuro (des)dobra-se pelas escolhas que fazemos e Takaki sugeriu uma “narrative of ‘a different mirror’.” Para este autor uma metodologia histórica que exclui as minorias intensifica a separação, no entanto, uma metodologia inclusiva cria pontes quer na desunião quer na união. No entender de Takaki (2008) a nossa tarefa não será apenas de compreender o mundo, mas também de o mudar. “In our comprehending, we are in fact changing the world” (p. 445).

Pode-se afirmar que os dados dos relatórios sobre migração fazem com que os indivíduos em movimento surjam diluídos no anonimato dos números. Neste trabalho trazemos uma narrativa, composta por duas famílias oriundas do Brasil, uma família oriunda dos Estados Unidos da América e as três de Portugal, que ajuda a ir para além dos números e a debruçar sobre a complexidade de se viver uma vida na “aldeia” global a que chamamos casa. Para tal, relacionou-se a experiência da migração com a dinâmica e as interações familiares tendo-se por isso no contexto do processo migratório optado por um conceito ainda a ser desenvolvido denominado de “migração circular” (Athens GFMD, 2009)<sup>39</sup>. As seis famílias em estudo

<sup>39</sup> Informação retirada da Roundtable 2, coordenada por Irina Omelaniuk, subordinada ao tema “Migrant integration, reintegration and circulation for development” preparada para o Global Forum on Migration & Development que decorreu de 2 a 5 de novembro de 2009 em Atenas, Grécia. Onde estiveram presentes mais



decidiram de forma voluntária migrar, após proposta apresentada pela empresa empregadora ou com o propósito de estudarem, com regresso também voluntário após um certo período. Deste modo as famílias Silva, Mota, Lopes, Rocha, Folha e Alegria enquadram-se no “evolving concept” de “circular migration” que “seeks to identify a category of migration movements for the purpose of work or study at all skill levels from one country to another, with voluntary return after a certain period. There may be one period abroad or successive periods of time abroad and in the country of origin” (Athens GFMD, 2009). Quanto à referência do regresso voluntário há que referir que as famílias voltaram porque os contratos nas empresas concluíram e não foram renegociados por nenhuma das partes e as que vieram frequentar doutoramento ou pós doutoramento devem voltar ao país de origem após conclusão dos estudos. Sobre este assunto na conversa com a família Rocha o pai Diogo e a mãe Ivone revelaram:

**Ivone:** [...] *Porque nós temos um compromisso com o governo do nosso país. Temos um compromisso de levar o que nós construímos aqui para lá. Particularmente, para me afastar do meu emprego, eu tive que apresentar um projeto, em que eu demonstrava a importância desse doutoramento para o que tem sido feito lá e então nós temos essa obrigação. [...]*

[...]

**Diogo:** *O que o governo faz é o seguinte: todo o professor que quer sair para fazer pós-doutoramento ou mestrado ou doutoramento, o governo te incentiva mantendo o salário.*

**Diogo & Ivone:** *Qualquer profissional...* [falam em conjunto e Diogo completa a frase...]

**Diogo:** *... da educação. Entretanto, você tem de voltar para o país e trabalhar pelo mesmo período que se afastou. Se você chega agora e diz “eu não quero trabalhar mais aqui”, você não pode. A não ser que restitua tudo o que foi pago.*

(excerto da conversa com a família Rocha, datada de 10 de junho de 2015).

O que a família Rocha se refere é ao programa que a República Federativa do Brasil desenvolve desde 2011, denominado “Ciências Sem Fronteiras” que visa apoiar a formação de alunos e alunas altamente qualificados nas melhores universidades e instituições de pesquisa estrangeiras, com vista a promover a consolidação, expansão e a internacionalização da ciência, da tecnologia e inovação brasileira<sup>40</sup>.

Segundo o INE face ao crescente número de migrantes no mundo, no dia 4 de dezembro de 2000, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o dia 18 de dezembro como o Dia Internacional dos Migrantes (figura 27). No ano de 2016, as Nações Unidas<sup>41</sup> celebraram a data com uma série de eventos, como a projeção de um filme seguido de painel de discussão e

de “530 delegates representing 142 UN member-states and observers and 30 international organizations, as well as the European Commission”. Retirado de: <http://www.gfmd.org/meetings/greece2009>

<sup>40</sup> <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

<sup>41</sup> <http://www.un.org/en/events/migrantsday/events.shtml>

permitiram a quem o deseja-se partilhar a sua história criando uma plataforma informática para esse fim<sup>42</sup>. Portugal, aderiu ao “Global Migration Filme Festival” e após a projecção de dois documentários seguiu-se uma sessão de abertura e que no final contou com o testemunho de quatro migrantes a viverem em Portugal, três nascidos da Síria e um natural da Costa do Marfim<sup>43</sup>.

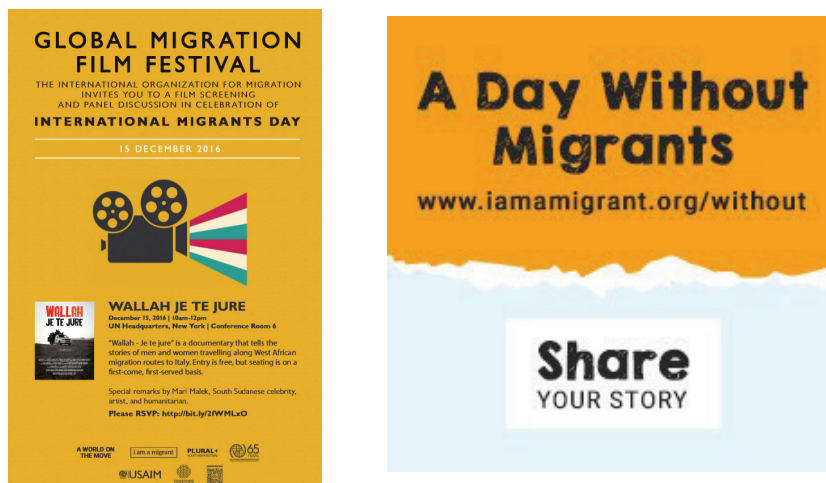


FIGURA 27. Dia Internacional dos Migrantes 2016 (18 de dezembro, Nações Unidas).

A migração internacional tem vindo a aumentar e o padrão de movimentação dos povos mantém-se das nações pobres para as ricas. Spring (2009) referindo-se às “United Nations, Department of Economic and Social Affairs: Population Division (UN DESA)”, de 2005, para reforçar a ideia de que a migração global continua a aumentar, afirma que “[b]etween 1960 and 2005 the number of international migrants in the world more than doubled, passing from an estimated 75 million in 1960 to almost 191 million in 2005, *an increase of 121 million over 45 years*” (p. 179, ênfase no original). Dados da UN DESA, referentes a 2015, confirmam os de 2005 “[t]he number of international migrants worldwide has continued to grow rapidly over the past fifteen years reaching 244 million in 2015, up from 222 million in 2010 and 173 million in 2000.” Refere também que a média de idades aumentou de 38 anos em 2000 para 39 anos em 2015 e que dos 244 milhões migrantes no mundo em 2015 cerca de metade eram mulheres e crianças<sup>44</sup>. Para Papademetriou (2008),

[o]s organismos vivos evoluem segundo ritmos lentos ou quase glaciais. As sociedades, que são antes do mais organismos vivos, não constituem excepção. A imigração em grande escala acelera o ritmo dessa mudança e acentua os seus efeitos, ao mesmo tempo que a sua visibilidade étnica/racial/cultu-

<sup>42</sup> Use hash tags #iamamigrant, #missingmigrants, and #formigration to join the global observance of the international day.

<sup>43</sup> <https://www.noticiasaoiminuto.com/cultura/706870/festival-de-cinema-assinala-dia-internacional-do-migrante-em-lisboa>

<sup>44</sup> UN DESA International Migration 2015



ral a torna particularmente difícil de ignorar – o que faz da mudança, por oposição à estabilidade, a regra. [...] A mudança profunda e acelerada, ao pôr em causa os próprios fundamentos desse legado comum, transporta consigo as sementes da instabilidade (p. xxx).

A migração internacional gera comunidades migrantes composta por sujeitos que transportam a “grande” narrativa do seu país de origem. Narrativa esta que contém os símbolos e mitos legados de uma sociedade contemporânea estruturada, na maioria das vezes, torna-se particularmente difícil de ignorá-los. Papademetriou alertou, em 2008, que

o actual sistema migratório internacional se baseia em construções ideais ultrapassadas e alarmanamente dicotómicas. Lamentavelmente, grande parte dos trabalhos científicos tem reforçado estas tendências. Por exemplo, os estados são classificados como emissores ou receptores; os migrantes como permanentes ou temporários; e as razões para a migração como correspondendo ao desejo de melhoria da situação económica ou à busca de protecção em resultado de desastres, calamidades ou de um receio fundado de perseguição. Estas dicotomias grosseiras, bem como as estruturas administrativas e os sistemas de recolha e tratamento de dados que foram erigidos em torno delas, pouco contribuem para tornar inteligível a realidade dos padrões migratórios actuais (p. lxiv-lxv).

Embora neste estudo se tenha optado por, em certos momentos, se utilizar a nomenclatura que Papademetriou afirma pouco contribuir para tornar inteligível os padrões migratórios atuais, relembra-se o leitor que esta investigação narrativa problematiza vivências de migração em indivíduos que na sua maioria possuem qualificações académicas superiores e que tomaram a decisão em família de migrarem com os filhos por um período determinado de tempo. Ao longo da contextualização teórica sobre migração fomos adaptando os trabalhos científicos às circunstâncias das seis famílias em estudo. Daí que se tenha optado por um conceito ainda em desenvolvimento para os enquadrar nos padrões migratórios atuais a “migração circular” (*circular migration*).

No Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020 existe um indagar sobre a dinâmica social de mudança. “Tratando-se de um universo com um peso populacional relevante e em que a experiência migratória é também definidora de identidades pessoais.” Este Plano “não pode deixar de refletir a realidade mais atual do que é a cidadania portuguesa” (Assembleia da República, 2016, p. 120). No nosso estudo, o conhecer os testemunhos das famílias migradas sobre quotidianos escolares permitiu às crianças migradas (Figura 28) revelarem cenários do quotidiano familiar e escolar. Neste modo de habitar as crianças são figurantes centrais dentro e fora de portas. Vigilantes e solidárias, lembram-nos que Portugal é um dos países com marcas estruturais de desigualdade social que se arrastam desde o passado para o presente. Nas seis famílias desta investigação subsiste um (pre)texto a convite dos investigadores sobre o “modo de pensar” o ser cidadão do Mundo – (luso)murpho - nas peças dispersas do puzzle da(s) sua(s) vida(s). Vidas essas que levam à reorganização da família humana, à transformação do perfil das próprias sociedades e do modelo de coesão social, num repto permanente aos valores da tolerância pelo que é diferente, do respeito recíproco, do diálogo entre culturas, da pesquisa de dinâmicas de integração/inclusão que preservem a dignidade da família humana.



FIGURA 28. Unidos pelas Diferenças.

Fotos em Portugal: Família Rocha retirada do espólio do diário. Família Folha enviada por correio eletrônico pelo pai das crianças. Pulseira: Família Alegria enviada por correio eletrônico pela mãe das crianças.

## 1.2. Família(s) – Deriva ‘em família’

“Cada um de nós nasce no seio de uma família, que tem, sem dúvida, muitas características em comum com as restantes famílias do mesmo meio, mas que também tem as suas próprias idiossincrasias [...]. O estilo familiar peculiar é a janela através da qual aprendemos a ver-nos entre nós e a ver os outros.”

(Gimeno, 2001, p. 14)

Quanto ao termo família, neste estudo, assumimos a dinâmica e a fluidez que os especialistas em história da família em Portugal têm demonstrado existir pois uma definição mais precisa do conceito seria difícil de alcançar (Vaquinhas, 2011; Scott, 1999; Wall, 1993). De acordo com Vaquinhas (2011), não se verifica no território português um único modelo familiar, podendo como refere,

coexistir práticas familiares distintas ou mesmo suceder-se várias ao longo do ciclo de desenvolvimento dos agregados domésticos. O próprio termo ‘família’ não é unívoco, recobrando diversos significados, nem sempre coincidentes, sendo substituído, em algumas regiões do país, pelas designações ‘casa’, ‘lar’, e ‘fogo’, de diferentes conteúdos sociais e demográficos (p.130).

Parafraseando Silva (2001) a antropologia e a história fornecem-nos conhecimentos e competências básicas sobre a relatividade do conceito de família. A espécie humana ao longo da sua evolução foi criando diferentes estruturas de organização das relações entre pessoas. “Simplesmente não devemos aplicar-lhes o conceito de família já que ele é um produto da nossa história, culturalmente modelado pelas nossas estruturas de pensamento sobre o mundo” (Silva, 2001, p. 17). Considerando a nomenclatura legal, constata-se que a moldura constitucional também não apresenta um modelo ou definição daquilo que se admite como

família, apresentando-a como um “elemento fundamental da sociedade” onde os seus membros encontram um espaço de “realização pessoal”<sup>45</sup>. No ponto n.º 2, do artigo 67º da Constituição da República Portuguesa, os direitos sociais tocantes à família aparecem sob a forma de responsabilidades do Estado:

- a) Promover a independência social e económica dos agregados familiares;
- b) Promover a criação e garantir o acesso a uma rede nacional de creches e de outros equipamentos sociais de apoio à família, bem como uma política de terceira idade;
- c) Cooperar com os pais na educação dos filhos; [...] (Miranda, 2013).

Sendo assim, a Constituição Portuguesa diz-nos que a criança é fundamental na conceção da família, mas nem sempre foi assim. Desde o início do século XVIII, de acordo com a perspetiva de Silva (2001) médicos e filósofos procuravam modificar a conceção sobre a infância. A criança muito cedo abandonava o “mundo infantil” para integrar o “mundo dos adultos” acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia. Para o autor, médicos e filósofos

contribuíram para que a partir do final do século [XVIII] fosse reconhecido à criança um lugar preponderante no universo familiar. Ao mesmo tempo, foi valorizado o papel da mãe como educadora, que hoje nos parece natural. [...]

Essa grande mudança nos hábitos e sentimentos em volta da criança, foi acompanhada por um crescente apreço pela privacidade (Silva, 2001, p. 21)

A este respeito a mãe Anabela Alegria refere:

*Você tem hoje, eu vejo em Portugal um olhar diferente para criança. Entende? Eu acho que é porque falta criança. É nessa escassez que estão a se dar conta que inclusive pode-se extinguir, não é? Eu vejo, eu sinto essa sensação. Assim preservando as crianças desesperadamente e querendo a infância e precisando da infância.* (excerto da conversa com a família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015).

A mãe Anabela, no seu olhar sobre a sociedade portuguesa apresenta uma reflexão sobre as crianças. Para ela, estas são vistas como preciosas, que devem ser estimadas e preservadas dado que são tão escassas que se podem extinguir. As palavras de Anabela são concordantes com os dados da migração que indiciam que a idade média da população portuguesa está a aumentar. Anabela considera que no Brasil é diferente educar duas crianças sozinha:

*[e]u sentia, muitos preconceitos [por ser divorciada, no Brasil, com duas crianças]. Eu sentia muito esse preconceito. Sinto até hoje, eu acho que viver com 2 filhos, e tal, uma mulher sempre tem essa condição.* (excerto da conversa com a família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015).

<sup>45</sup> O nº 1 do artigo 67º da Constituição da República Portuguesa consagra: “A família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à proteção da sociedade e do Estado e à efetivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros.”

Afirma que em Portugal encontra sempre uma pessoa de confiança a quem pode confiar os filhos durante uns dias ou umas horas. As crianças em Portugal, segundo a Anabela, têm uma agenda social maior do que a dela. Quando questionada, durante a conversa, se na sua família se falava abertamente de todos os assuntos disse: *Tudo. Aqui nós não temos, não... eu converso com as crianças. É, o diálogo para mim é um elemento fundamental. É tudo, tudo, tudo.*

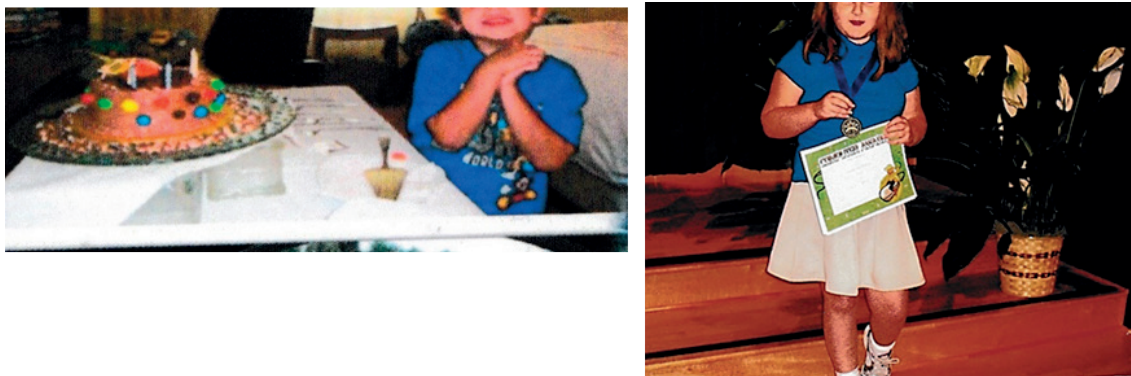
Segundo Cascão (2011) em poucos anos foram significativamente modificadas a legislação respeitante ao funcionamento da família e ao estatuto das mulheres. As políticas definidas influenciam o quotidiano dos cidadãos quer ao nível das esferas sociais em que se movimentam quer ao nível da esfera pessoal. Ao nível doméstico, local do quotidiano familiar, onde decorre o espírito da ordem, numa pluralidade de rotinas no espaço privado e onde a vivência individual vela pela intimidade da “sua” família, a realidade é mais matizada pois o espaço doméstico conflui com o público criando um espaço semipúblico (Cascão, 2011; Singly, 2010). De acordo com o ponto de vista de Cascão (2011),

[s]e o século XIX, sob o impulso da civilização burguesa, foi a ‘era de ouro do privado’, depois do primeiro conflito mundial deram-se profundas transformações que colidiram com a intimidade familiar. Não restam dúvidas de que o avanço do espaço público e a ‘espectacularização’ da sociedade limitaram a vivência privada e fizeram desaparecer ou recuar muitas expressões da sociabilidade doméstica (p. 251, ênfase no original).

Um local semipúblico que projete as intenções de (re)memorização e exponha diversidade, desejos, receios, ensaios, denúncias, mundos virtuais, uma sociedade plural em mutação e em mobilidade, onde as culturas locais e regionais expressam as sociedades complexas, podendo, assim, o cidadão encontrar grupos de pertença. Cascão (2011) explica,

[q]uando se chega aos meados do século XX, já uma boa parte das actividades que decorriam no interior do espaço doméstico e ao nível dos pequenos grupos tinha desaparecido, pelo menos nas áreas urbanas. Para tal contribui a difusão de um variado conjunto de formas de sociabilidade que, com a ajuda dos novos meios de transporte (comboio, bicicleta, automóvel e camionagem), roubaram espaço a essas tradicionais formas de passar o tempo (p. 251).

Cada família opta por partilhar uma visão de formas de sociabilidade da sua própria vida familiar. Existindo famílias que dão prioridade à carreira profissional do pai e/ou da mãe, outras apoiam e estimulam o investimento escolar dos seus elementos e outras praticam desporto nos tempos livres. Outras escolhem transferir a prioridade para as necessidades familiares como jantar com a família, o almoço em família ao domingo, ir levar e/ou buscar os filhos a escola. As famílias concebem “padrões de escolhas” ou “rotinas” deixam de pensar para simplesmente as concretizarem. Antevendo estas situações, as famílias valorizam dentro do possível as exigências dos seus membros dado que existem centenas e centenas de variadas oportunidades possíveis que trazem riqueza e diversidade à vida familiar (fotografia 2).



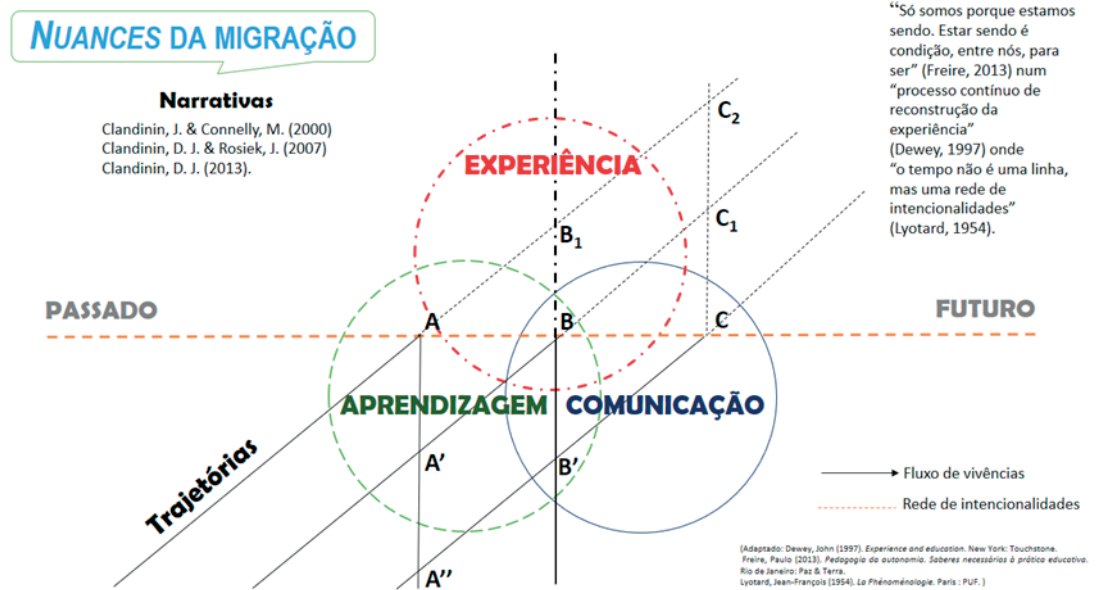
**FOTOGRAFIA 2.** Festa de aniversário do filho Silva. Filha Mota na atribuição de diplomas na escola.

Fotos nos Estados Unidos da América: Família Silva retirado do espólio do diário  
e na Família Mota retirado do espólio dos documentos.

Na perspectiva de Harrison (2003), “the dead are our guardians. We give them a future so that they may give us a past. We help them live on so that they may help us go forward” (p. 158). Somos seres mortais que, de forma silenciosa e em profundo esquecimento, fundámos os pilares da linguagem, da cultura, da história, dos movimentos sociais e das cidades, no domínio dos antepassados. O legado dos antepassados torna-se (re)memória, na medida em que o indivíduo, ao fazer as correspondências com as suas próprias reflexões, emancipa essa memória quando a verbaliza num discurso ou ação. A este propósito e remetendo para o puzzle da problemática desta investigação que assenta nas *nuances* da migração, refletiu-se sobre a consciência do tempo relacionando-a com a peça da problemática vivências familiares. Na elaboração da figura 29 (Carvalho et al., 2017), intitulada *nuances* da migração, como fundamento para as intersecções da relação entre Experiência-Aprendizagem-Comunicação nas trajetórias de vida e temporalidades da deriva da migração em família analisámos Lyotard (1954), Dewey (1997) e Freire (2013)<sup>46</sup>. “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser (Freire, 2013, p. 34) num “processo continuo de reconstrução da experiência” (Dewey, 1997, p. 87) onde “[o] tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades” (Lyotard, 1954, p. 90, ênfase no original).

<sup>46</sup> A figura foi idealizada e apresentada no 5th International Congress of Educational Sciences and Development no Simpósio Convidado: “Entre Ciências: Conhecimento-Autonomia-Interesse (CAI)”, integrada na comunicação: “Deriva ‘em família’ – Contributos para pensar entre autonomias” (Carvalho, Ferreira, Correia, 2017), Universidade de Granada. Palacio de La Magdalena. Santander (España).





**FIGURA 29.** *Nuances da migração: as intersecções da relação entre Experiência-Aprendizagem-Comunicação na trajetórias de vida e temporalidades da deriva da migração em família.*  
 (Adaptado Dewey, 1997, Freire, 2013 & Lyotard, 1954, p. 91).

Parafraseando Lyotard (1954) o tempo torna-se objeto pois para a consciência é sempre um “já”. A consciência é um fluxo de vivências que ocorrem todas no presente. Daí que tempo e o espaço físico que nos rodeia não seja para o ser humano transparente. O passado (aquilo que se pensa) é um “agora”, ao mesmo tempo que um “já não” (daquilo que pensamos). O futuro é um “agora”, ao mesmo tempo que um “ainda não”. A figura 29, enquadra a trajetória de vida do sujeito, experiência, aprendizagem e comunicação, com as temporalidades da consciência na deriva da migração em família. De acordo com Lyotard (1954) “a consciência, e em especial a consciência historiadora, envolve o tempo e é simultaneamente envolvida pelo tempo.” A temporalidade da consciência dá-se na relação constante da consciência à sua história que não deve ser entendida como uma série de eventos que decorrem horizontalmente, “porque duma multiplicidade não se tira uma unidade, pois duma unidade intemporal não se obtém uma continuidade temporal” (p. 90).

Na figura 29, os pontos **A**, **B**, **C** representam o campo de presenças do sujeito ao longo de um horizonte temporal de esperança média de vida e no “agora”. As linhas horizontais são a série dos “agora”, os fluxos das vivências, enquanto as linhas verticais são os esboços sucessivos dum “mesmo agora”. Quando **A** se torna **B**, o sujeito aprendeu **A** que resultou de **A'** e **A''**, esboços anteriores que reconhece porque neles esteve presente, tal como reconhece o passado recente que viveu e assim sucessivamente quando passa de **B** para **C**. O tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidade, um campo de presenças (Lyotard, 1954) onde só somos porque estamos sendo (Freire, 2013) num processo contínuo de reconstrução da experiência (Dewey, 1997).

Se o tempo, e por consequência a história, não é captável em si existiria um problema na unificação dos esboços sucessivos dos fluxos das vivências experienciados pelo sujeito, mas na série dos “agora” o sujeito é a final uma intencionalidade aberta pois cada “agora” remete a um “já não” que é a antecipação de um “ainda não”. Assim, sendo o sujeito é simultaneamente uma temporalidade subjetiva porque nós somos tempo e objetiva porque o tempo, como o mundo, é sempre um “já” para a consciência. Numa leitura subjetiva da temporalidade quando o **A** se torna em **B** já o sujeito aprendeu **A** através do **A'** que é memória de **A** (sendo este agora uma (re)memória). Aquilo que está por se experienciar **B<sub>1</sub>** acaba por se apresentar em **B** que implica que o sujeito adquira conhecimento de modo a que possa ser alterado **B'**. Importa salientar a simultaneidade de quando **A** se torna **B**, se torna também **A'** e **A''**. Quando **B** se torna **C**, já se tornou também **B'** daí que quando **C** se apresenta ao sujeito e este pensa nele este torna-se num “já não”. Esta rede de intencionalidades reconstruída subjetivamente, mas não fechada em si por ser aberta permite derivas possibilitando ao sujeito ser temporalidade. Está implicado que a tem de percorrer, isto é, ao desenvolver a “sua” temporalidade, desenvolve-se a si próprio. Nessa trajetória verifica-se uma natureza diversificada de formas possíveis de comunicação. No dizer de Ricardo Vieira (2011)

[a] palavra transporta ideologia, crenças, representações. As palavras, neste sentido, são como picos de montanhas que emergem no mar. Só aparentemente são ilhas, conforme a definição. De facto são partes duma geografia geral, são simultaneamente de interesse local e global. Por isso a dicotomia local/global é falsa. As palavras, embora reflectam um tempo e um espaço, fazem parte dum mapa intelectual mais geral, um mapa cultural que é preciso conhecer e estudar, por parte de quem quer descodificar, interpretar, investigar ou ensinar (p. 111)

A aprendizagem segundo Dewey (1997) era mutável, ativa, interventiva e democrática. Para o autor, a educação era vida em constante expansão/desenvolvimento acrescentamos que é nas fronteiras das convergências e divergências que vivenciamos, experimentamos, aprendemos em inter e/ou intra comunicação com os outros. As trajetórias criam uma rede de possibilidades tornando-se num tecido de experiências que no narrar se tornam (re)memória de fluxos de vivências expressas como derivas de sentimentos alegres e/ou tristes sendo por isso, a vida de um ser humano não só uma “rede de intencionalidades” (Lyotard, 1954) como uma longa aprendizagem.

Na deriva ‘em família’, a convergência/divergência são inseparáveis num processo perpétuo de aprimoramento cujo limite é o tempo de esperança médio de vida dos indivíduos que a compõem. Os progenitores desenvolvem na educação dos seus filhos a procura de cidadãos responsáveis que são capazes de avaliar dados do contexto social, cultural, histórico e económico onde estão inseridos por comparação com dados nacionais e internacionais. Num cidadão, participante ativo e crítico o ato de aferir é contínuo. A capacidade de raciocinar é importante em qualquer sociedade democrática, a ideia que cada um pode pensar por si e em



relação com os outros através de um respeito mútuo é essencial na criação de um espaço e tempo para pensar e argumentar. A própria vida do ser em si, é um processo social resultante do amadurecimento contínuo pois “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (Freire, 2013, p. 139). Assim, deriva ‘em família’ surge como um território emancipatório onde os sujeitos podem mediar o processo de optarem por serem nômadas de um planeta que se tornou para uns, mas não para outros, uma aldeia global.

Ao nível da migração, também, não se pode afirmar que exista uma família e(i)migrante típica, diversas pesquisas concluíram, que a família migrante abarca mais que um modelo familiar, sendo, portanto heterogênea e difícil de caracterizar (Cresse et al., 1999; Fonseca et al., 2005). Através do papel de tomada de decisão de estar em mobilidade em família, um grupo de indivíduos analisa coletivamente o meio afetivo, social, económico, político, regional, nacional e internacional em que se move. Dessa análise, a unidade produtiva, avalia quando e quem deve migrar por forma a potenciar melhorias socioeconómicas no país de origem ou no local onde decidiu residir como família. Seguindo a proposta de Gimeno (2001),

[o] termo unidade deve ser entendido não como uniformidade, mas como totalidade, já que as pessoas que configuram o sistema não funcionam como elementos isolados, pelo que qualquer mudança num elemento do sistema causa mudanças internas nos restantes membros e modifica o sistema no seu conjunto. Mas isto não quer dizer que a modificação obtida seja idêntica à pretendida, nem que todos os membros do sistema sejam influenciados, de igual modo, pela alteração provocada (p. 40).

As tomadas de decisão sobre a migração afetam os membros do agregado familiar pois induzem mudança na dinâmica familiar. Um exemplo de dissonância no sistema familiar são os projetos pessoais que colocam em evidência até que ponto cada membro da unidade está implicado no projeto familiar e colabora com os restantes membros do agregado no alcance de um objetivo. As mudanças individuais, não têm que implicar um efeito direto nos outros membros da unidade familiar dado que todos os outros sistemas em que estes se movem vão favorecer ou moderar qualquer tipo de modificação que esteja a ocorrer dentro da mesma. A migração faz, contudo, com que haja uma procura na família em manter a sua identidade e a coesão entre os seus membros. A família Mota deixou um filho em Portugal, o José, com 28 anos. Na conversa com o agregado familiar o filho José Mota revela:

*foi uma experiência nova porque o nosso conceito de família era muito chegado, muito apertado, [...] deixou um bocadinho à deriva nos primeiros tempos. Foram 6 meses ou mais tempo, bem complicados para mim pela ligação aos meus pais, pela ligação a minha irmã [pausa] [...] um projeto novo para o meu pai. Era um projeto bom para a família e é nesse sentido que nós também nos temos que adaptar [ahhh] para podermos proporcionarmos a nós todos possivelmente um futuro melhor [a voz é séria e profunda] e foi nessa perspetiva que fiquei cá estes 3 anos e que fui lutando com muitas saudades.*

(excerto da entrevista com a família Mota, datada de 15 de março de 2014).

De acordo com Gimeno (2001), “[a] família busca a sua própria identidade e neste sentido requer elementos diferenciais que a façam sentir-se como unidade especial diferenciada do contexto e do resto das famílias.” (p. 63).

A sociedade evolui não como um conjunto de instituições, mas antes como um tecido complexo de relações sociais em que os movimentos sociais, culturais e históricos emergem e cristalizam dentro de uma dinâmica, também ela social, cultural e histórica, revelando o quanto o indivíduo se encontra dominado pelos mercados e/ou pelo comunitarismo. Recuando no tempo Leandro (2001) afirmou que

O ponto a partir do qual se desenha a mudança, prende-se com as modificações introduzidas na economia portuguesa, as guerras civis nas então províncias ultramarinas, a emigração, a alteração da relação entre o rural e o urbano, [...]. De facto, a industrialização vai-se intensificando, exigindo mais mão-de-obra, qualificada ou não. Porém, com o desencadear simultâneo da guerra civil no ultramar português e o aumento do êxodo emigratório para a Europa, essa mão de obra masculina vai-se tornando escassa, o que leva a recorrer, cada vez mais, à mão de obra feminina (p. 93).

A mãe, Laura Mota, não deixa de expressar a sua preocupação pela forma como o “mundo laboral” parece catalogar os indivíduos. Revelando:

[...] *que bonito ver* [nos Estados Unidos] *toda a faixa etária (novos e menos novos) a trabalhar em conjunto, brancos e negros, pessoas que se sentiam úteis, perante a sociedade, e eu penso meu Deus e em Portugal, novos, somos considerados velhos para o trabalho como eu gostava que isto mudasse aqui.* (excerto do diário de Laura, datado de 10-10-2014)

Neste fragmento surge a perspetiva de quem procura uma sociedade em sintonia com os tempos e concordaria com Suarez-Orozco & Sattin (2007) que propõem que “[t]he world needs people who are culturally sophisticated and prepared to work in an international environment” (p. 58). Estes autores na reflexão sobre a temática “Dissolving National Boundaries” afirmam que neste momento da nossa história a emigração faz parte do quotidiano da vida das pessoas e que está de tal modo interiorizada que para a maioria delas o fenómeno é encarado como algo que lhes vai ou pode acontecer. Este dissolver de fronteiras faz com que a maioria dos cargos profissionais que hoje se desempenham não sejam *strictly local*. No entender destes autores, embora as preocupações dos Estados Unidos sejam “globalization and education focuses on competition-how the country can maintain its global edge-competition is, in fundamental ways, the least of our problems.” A globalização gerou um mundo conectado de forma intrincada em que o que acontece na China pode afetar o Canadá. Deste modo “[c]ompetition is yesterday’s challenge. Today’s challenge is collaborating to solve problems that spill over national boundaries.” Para solucionar este desafio Suarez-Orozco & Sattin (2007) sugerem uma reforma na educação que não será de fácil implementação pois requer criatividade, vontade, e apoio das

forças políticas e terá custos elevados pois exige uma reforma ao nível tecnológico nas escolas, “intensive teaching training and mentoring. [...] schools need to restructure curriculum and pedagogy to place student engagement at the center of learning” (p.60).

A globalização é mais do que a mundialização das trocas económicas e a massificação da informação através do recurso às (novas) tecnologias. A globalização é também a conceção de uma nova vida em sociedade, não parecendo haver lugar para a diversidade. A comunicação torna-se uma peça basilar para o reconhecimento das diferenças e o olhar recai na educação. De acordo com o que decorre do artigo 1878.º do Código Civil Português, cabe à família, o exercício das responsabilidades parentais. Compete aos pais, no interesse dos filhos assegurar convenientemente o seu sustento, saúde, segurança, educação, a representação e a administração dos seus bens. A possibilidade de viver em família, numa fase inicial do processo migratório, com os filhos a ingressarem na escola permite aos pais um contacto com um maior leque de pessoas criando fronteiras matizadas de inserção. A condição estudantil do filho Silva foi breve e foi vivida em universos relativamente fechados – escola e família. A diluição do indivíduo no coletivo constrói um elo de ligação (*e.g. graduation cap*). A mobilização educativa das famílias interfere com a decisão do local de residência, a compra de vestuário e calçado adequado e a aquisição de manuais e materiais escolares (Fotografia 3).



FOTOGRAFIA 3. A família e a escola na migração espaço de concordância ou concorrencial.

Fotos: Família Silva retirada do espólio do diário.

De acordo com Silva (2001) “A escola e a família estão frequentemente em concorrência e em conflito” a “[f]amília e [a] Escola tornam-se os dois motores de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, com papéis e competências específicas e complementares” (p. 67-68).

Por outro lado, a família e a escola, podem permitir aos indivíduos identificações com a sociedade de origem e a sociedade recetora, bem como, não perder o contacto com a língua nativa e partilhar com o agregado familiar a estranheza da língua estrangeira. De igual modo Gold & Nawyn (2013) expõem que

[m]ore than just a demographic shift in population, these movements also facilitate the transmission of ideologies and identities, political and cultural practices, and economic resources. These transformations impact not only those who are migrating, but also those who are left behind, as well as non-migrants who live and work where migrants settle (p. 6).

As questões da linguística são importantes para Seruya & Hammer (2005), em “Literatura e Migração” podemos conhecer a intrincada problemática da migração nas suas conexões com a literatura em diferentes lugares geográfico-culturais. O que se destaca neste livro é o sentimento que os escritores da antiga República Democrática Alemã expressam que se sentem estrangeiros no próprio país.

A oscilação entre familiaridade e estranheza resolve-se cada vez mais nitidamente a favor da estranheza, e portanto do abandono definitivo da pátria que se lhe tornou estranha, em favor de um estrangeiro que se lhe foi tornando cada vez mais familiar (Seruya, 2005, p. 21).

A fronteira ténue entre o que nos é familiar e o que nos é estranho na maioria das vezes pode pender para provocar uma ignição de cultivar o diferente que se traz na bagagem. Não se pode esquecer que é o autor (sujeito, grupo, comunidade) “que interpreta a diferença como estranheza” (Seruya, 2005, p. 16) sendo por isso analisada segundo a sua perspetiva, mas na sociedade recetora existem outros sujeitos e outros pontos de vista. Daí que no fenómeno característico da migração se verifique uma incursão de uma cultura na outra, evidenciada por quem fala. Já se abordou o multiculturalismo numa perspetiva educacional em contexto migratório (páginas 130-131)<sup>47</sup> agora explora-se a interculturalidade na dinâmica do limite das fronteiras definidas pelo sujeito migrado. Interculturalidade como espaço para uma perspetiva respeitante ao relacionamento entre culturas. Segundo Seruya (2005) no “prefixo inter, estão implicadas categorias de espaço e relacionais.” Quanto ao espaço refere que “conforme a circunstância e o ponto de vista do falante” o prefixo pode ter sentidos de “abertura, observação, objectiva, mediação, moderação, potencialidades” ou sentidos de “dilaceração, crise,

---

<sup>47</sup> Quando se discorreu neste capítulo no ponto 1.1. o interpelar sobre um futuro coletivo.

indefinição, incompletude, não-pertença” ou sentidos neutros de mera localização geográfica ou ainda sentido “de ‘mistura,’ consequência do lugar, mas pode dizer-se também do tempo” (p. 11, ênfase no original). Nestes sentidos verifica-se a dinâmica do limite fronteiriço em que a categoria relacional que existe num tempo e num espaço potencia associações, cooperações, negociações, mediações, entreaajuda e tolerância. Assim e voltando ao que é familiar e ao que é estranho, quando se chega a um lugar com uma língua diferente do país de origem surge a questão do fator integração. “O desentendimento linguístico espelha, afinal a alienação cultural” (Seruya, 2005, p. 22). Neste caso o estranho evidencia a fronteira e o quotidiano do falante transmuta-se em dois, isto é, uma língua uma pessoa. Duas línguas são duas pessoas. Tal transformação pode se traduzir não numa perda de ideologias, políticas, pode não implicar uma perda de identidade ou assimilação ou aculturação daí que Seruya levante a indagação “[n]ão será então o conflito de culturas bem mais estimulante para o escritor do que a interculturalidade que pode facilmente resvalar para o idílio irreal?” (2005, p. 24, ênfase no original). Nesta narrativa os falantes da família imigrada em Portugal oriunda dos Estados Unidos da América optaram, em Portugal, pelo predomínio de uma língua, a portuguesa, deixando a segunda língua para a esfera do privado, o mesmo será afirmar para a esfera da “sua” família. Já nos falantes das três famílias portuguesas emigradas nos Estados Unidos e já regressadas a Portugal evidenciaram que optaram, nos Estados Unidos, pelo predomínio de uma língua, a inglesa, deixando a língua portuguesa para a espaço privado da família.

A “Universal Declaration on Linguistic Rights” (1996), no artigo 3, ponto 1, considera como um

inalienable personal rights which may be exercised in any situation:  
the right to be recognized as a member of a language community; the right to the use of one's own language both in private and in public; the right to the use of one's own name;  
the right to interrelate and associate with other members of one's language community of origin;  
the right to maintain and develop one's own culture;[...] (Unesco, p.5).

Nenhum dos membros dos agregados familiares que compõem as famílias em estudo expressou situações concretas em que se viram obrigados a mudar o seu nome de batismo ou que verificaram alguma proibição de conviver publicamente com amigos/conhecidos do seu país de origem. Estes manifestaram, sim, uma vontade de afirmar o seu direito pessoal a expressar publicamente a comunidade linguística à qual pertencem bem como partilhar aspetos sociais e culturais entre os diversos grupos em que se moviam. Na família Silva o filho Miguel escreveu:

*Quando cheguei aos Estados Unidos fui à escola. Nós apresentamo-nos e eu disse o meu nome e os meus colegas ficaram a saber que eu não era americano. Todos os meus amigos e eu fomos ao recreio [...] Passado algum tempo acabou a escola. [...]*

(diário da família Silva, datada de 16 de novembro de 2014, intitulada: As minhas memórias dos Estados Unidos.)



A família Folha está a residir em Portugal desde 2012 e mantêm a tradição de festejar o *thanksgiving* mas em 2015 decidiram convidar os vizinhos.

*We usually celebrate it, but just our family alone. This is difficult for me. [...] The girls are not as affected by this, because for them this is a normal holiday. Anita remember more of spending holiday's with family but she seems content to be able to talk to them on Skype. We decided to celebrate thanksgiving with our neighbors this year. [...] It was really wonderful! To be able to share a holiday and be excited about when they would arrive. For them it was their first Thanksgiving meal which was really fun. I am so glad we invited them and shared our American holiday with them. We might make this a new tradition!*

(diário da família Folha, datada de 22-28 de novembro de 2015, intitulada: week 6.)

Considerando a legislação nacional para a imigração<sup>48</sup> verifica-se na Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, de 20 de março 2015, a aprovação do “Plano Estratégico para as Migrações” para o período de 2015-2020. Neste documento, na apresentação do desafio sobre integração e capacitação dos imigrantes em Portugal, encontra-se a referência de que ao nível das várias dimensões da integração o país apresenta resultados positivos, “em termos de baixos índices de discriminação, políticas de reagrupamento familiar, acesso a educação, mobilidade no mercado laboral ou passagem de visto a autorização de residência temporária e posteriormente a permanente, reconhecidos internacionalmente” (p. 119). Visando uma maior inserção na sociedade portuguesa dos migrantes e seus descendentes no ponto da inclusão e capacitação de novos nacionais os dados indicam que:

De acordo com os dados dos últimos Censos 2011, residiam em Portugal 871 813 portugueses nascidos no estrangeiro, o que representa mais do dobro dos estrangeiros residentes em Portugal (394 496). Através da mesma fonte, conclui-se ainda que 92 700 cidadãos de nacionalidade portuguesa têm pelo menos um progenitor de nacionalidade estrangeira. Estes dados, ainda que por aproximação, permitem ter em conta a efetiva importância dos descendentes de imigrantes na sociedade portuguesa, bem como o ritmo e eficácia do processo de naturalização de imigrantes nos últimos anos. [...]

Novos cidadãos portugueses são também os que nasceram no estrangeiro, filhos de pai ou mãe portuguesa. Mais de 1/3 dos novos cidadãos portugueses nos últimos anos estão nesse perfil (Assembleia da República, 2016, p.119-120).

Ao nível internacional a moldura legal portuguesa foi reconhecida como sendo uma boa política de integração de imigrantes. Estas deliberações legais podem ser consideradas como um agente facilitador para a mudança do fenómeno da migração que se tem registado em termos da sua evolução sociológica nos últimos anos. As famílias escolhem migrar inteiras em detrimento de deixarem mulher, e filhos ao cuidado de familiares no país de origem. Na família

<sup>48</sup> [https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/Dossie\\_LegislacaoNacional.pdf](https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/Dossie_LegislacaoNacional.pdf)

Lopes, a filha tinha nove meses quando migraram e o filho nasceu nos Estados Unidos e quando regressaram a Portugal tinha 3 anos e meio. Na conversa com o agregado familiar revelaram:

**Maria:** *Sim, o [Luís] tem dupla nacionalidade.*

[...]

**Marco:** *Ele ficou com nacionalidade americana mal nasceu por isso dão-lhe automaticamente.*

[...] *E da primeira viagem acho que o naturalizamos logo Português.*

**Maria:** *Sim!*

[...]

**Maria:** [...] *Filho de Portugueses, português é, por isso, também seria português.*

(excerto da conversa com a família Lopes, datada de 10 de outubro de 2014)

O Luís Lopes nasceu nos Estados Unidos e a irmã Paula em Portugal. Os progenitores, como lemos, naturalizaram o filho mal vieram a Portugal. Salientam o sentir de pertença, a um país, a um solo mesmo sabendo ser uma pertença ilusória, o lugar que nos “vê” nascer nem sempre é o lugar que nos dá o ser. Nesta hibridação do ser, na família Silva, a Maria afirmou: *[n]ão sentimos necessidade do facto de ser americano e de só ser português*, como escreve Dubar (2006), “a atividade cultural nunca é pura preservação dum património comunitário imutável, ela é sempre apropriação, reinterpretação, mestiçagem, recriação pessoal e coletiva” (p.169). Dir-se-ia parafraseando Kaufmann (2004), que de geração em geração transmitiram um saber de se adaptarem ao que têm e ao que se é, criando uma cultura discreta. Esta resulta principalmente de um posicionamento de resistência, de autodefesa por forma a criar felicidade e calor humano a partir de pequenos nada. Verifica-se um desfasamento sistemático entre a identidade do ser (e ser apenas) e a identidade para os outros.

Nas suas investigações Lawler (2014) faz o recurso a noção de ‘identity’

in wide-ranging and inclusive way to mean both its public manifestations- which might be called ‘roles’ or identity categories – *and* – the more personal, ambivalent, reflective and reflexive sense that people have of who they are. I do this so as to avoid reducing identity to categories of gender, race, nation, class, sexuality, ect., with which it is often associated (p.7, ênfase no original).

Finalmente, para explicitar, esse conceito, Lawler (2014) refere que a raiz epistemológica da palavra identidade deriva do Latim *idem* (igualdade e continuidade) pelo que também se obtém a qualidade daquilo que é idêntico. No entanto, também nos lembra que existe outra abordagem para a palavra identidade, que sugere que cada ser é único e singular, este aspeto revela a *diferença* de um ser em relação ao outro. Assim, “[w]estern notions of identity rely on these two modes of understanding, so that people are understood as being simultaneously the same and different (Lawler, 2014, p. 10).



Ora, para Dubar (1997) “[o] desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos, mas autónomos: não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (p.110). As crianças quando nascem herdam desde a infância uma diversidade de identidades (sexual, étnica, classe social que é a dos progenitores,...) mas a escola primária constitui um momento decisivo para a construir/experimentar a “sua” identidade social. Como assinala este diálogo entre mãe e filho transcrito da família Rocha:

**Ivone:** [...] às vezes, quando vou fazer compras, estaciono perto da escola [...] muitas vezes eles estão em atividades no pátio e eu observo como ele se comporta na interação com os colegas. Eu fico aqui, não quero que ele me veja para que fique o mais natural possível. Às vezes eu noto que ele fica isolado mesmo. Ele isola. Ele até tenta. Ele sai correndo atrás... é uma coisa que é processual. Quero muito que ele se sintam bem. Às vezes, ele diz: “Mamãe hoje eu...” - filho já que você não fala eu falo por você está bom?

[...]

**Diogo:** Está bom, pode falar!

**Ivone:** Mas, as vezes, ele diz assim: “Mamãe acho que hoje se abriu uma nova porta de amizade para mim.”

**Diogo:** Nãããããããããã... Nãooo... [Silêncio. Após falar com a mãe ao ouvido...]

**Ivone:** [...] Então, ele está nessa expectativa de fazer novos amigos. Ele sente isso, mas, digamos, ele não passou por nenhuma dificuldade, até onde eu saiba, que a gente conversa muito com ele pelo fato de ser estrangeiro. Pelo contrário, tinha um encantamento. O facto de ele ser brasileiro gerou nos coleguinhos um encantamento. “Olha, o nosso coleguinha que veio do Brasil”.

(Excerto da conversa com a família Rocha, datada de 10 de junho de 2016.)

Neste excerto mãe e filho revelam os acontecimentos mais importantes para o desafio identitário que estão a experienciar, a mudança de sistema escolar, de país, o “ser estrangeiro” constituem um momento essencial na construção da identidade autónoma (Dubar, 1997).

O diálogo é uma constante nos membros da família Rocha. A procura de soluções para os desafios do dia a dia passam pela compreensão do outro, mas sempre por referência aos valores da família. O respeito e o exercício do respeito, marca o quotidiano desta família, isto é, o olhar o outro ou um acontecimento merece sempre *uma segunda mirada*. Neste olhar de novo, a família está em constante mobilidade, criando momentos de crescimento e transformação. O que seriam dificuldades transformam em oportunidades (Fotografia 4).



**FOTOGRAFIA 4.** Poema intitulado *Um farol...*

(excerto do diário da família Rocha, datada de 6 de agosto de 2015, p. 16).

No diário consta este poema (ver Chen & Chen, 2013) escrito por todos os membros da família, intitulado *Um farol...* O poema permite um vislumbro da panóplia de sentimentos que Portugal e as suas gentes provocam na família Rocha. Lawler (2014) considera assim, que “[k]inship, then, is a way of constituting relationships that include some and exclude others. It is, further, a way of constituting oneself within networks of relationships” (p. 46)

A família é um conceito complexo e contestado, Starkweather (2012), sublinha a importância de, nas pesquisas sobre migração, se implementar na metodologia entrevistas em família pois podem facultar uma visão alternativa da situação, estabelecer conexões e afinidades. Esta autora considera que:

[t]elling family stories [...] allows family members to remember, understand, celebrate, mourn or otherwise deal with changes in their shared circumstances. In qualitative research on the experience of migrant families, then such stories have much to tell us: they reflect processes of meaning-making that occur at the household scale, and capture the fundamental social nature of family storytelling (p. 289).

Os autores apresentados, reforçam o que Gjoaj, Zinn & Nawyn (2013) afirmam, a migração não deve ser analisada separadamente dos processos familiares. A investigação que se desenvolve assenta nesta premissa considerando que este é um caminho fecundo para a problematização do fenómeno da migração no quotidiano familiar em interação com a escola.

### 1.3. Escola(s) – Planear porque “um filho merece tudo...”

“A importância que a escolaridade dos filhos assume hoje junto da generalidade da população tem igualmente repercussões ao nível da organização e dos conteúdos dos tempos não escolares. [...] Em suma, longe de representar um espaço e um período libertos do mundo escolar, o tempo da vida privada familiar revela-se hoje cada vez mais preenchido com actividades e preocupações de natureza pedagógica.”

(Vieira, 2011, p. 203-207)

Os filhos, quando existem, adicionam ao equacionar das interações da família a escola. Como observou Picasso (1988), “são os filhos, com o seu nascimento, mas também com o seu crescimento, [...], que perturbam continuamente a estrutura da família, que ponteiam as várias fases do seu ciclo de vida, que modificam os seus limites” (p. 15). Esse “perturbar” deve-se por terem filhos e filhas em idade escolar e pelas leis que consagram que cabe à família, no exercício das responsabilidades parentais assegurar, entre outros, a educação dos filhos. A escolarização surge como um meio, um projeto em busca de um futuro melhor para os educandos. Leandro (2001) afirma “é a própria família de orientação que prepara a autonomia e a independência dos filhos” (p.78). Além do mais, afirma a mesma autora, “num passado, não muito recuado”, atribuíam-se à família, essencialmente, “três funções: a reprodutora, a educativa e a económica” (p.87). Atualmente, estas funções continuam presentes, mas são vividas de forma diferente. Na espécie humana a reprodução baseia-se num casal heterossexual. Esta situação, atualmente, não significa que se mantenha a mesma estrutura familiar, isto é, o divórcio e a libertação sexual modificaram a díade básica: mãe/filho. “Quando os progressos da genética [...] modificam a maternidade biológica [...], a criança e a educação convertem-se em vozes mais fortes que as do sangue; a adopção legal e o acolhimento familiar convertem-se em vínculos insubstituíveis” (Gimeno, 2001, p. 43). A transmissão de valores, normas e expectativas de uma geração a outra tem sido uma das funções básicas da instituição familiar. A transmissão de valores ou de princípios básicos indispensáveis para a vida em sociedade garante também o seu próprio desenvolvimento e a sobrevivência desta. A família sendo o primeiro grupo social orienta, determina e dinamiza a sociedade. As seis famílias deste estudo experienciaram mudanças quanto às normas, assim na família Silva foi a mãe Isabel que apresentou a oportunidade de mudança ao marido João e ao filho Miguel com 3 anos aquando da migração. O João Silva face à oportunidade decide suspender a atividade profissional e acompanhar a mulher na sua mudança de emprego para os Estados Unidos. A escola condiciona o tempo de permanência no estrangeiro pois decidem que o regresso coincidirá com o ingresso do filho no 1º Ciclo do Ensino Básico (quadro 19).

Período de migração - abril de 2009 a abril de 2011			
País	Nível de educação/ensino	Sistema	Idade
Portugal	Creche e Jardim de Infância	Ensino Privado	1-3 anos
Estados Unidos	Day Care Center	Ensino Público	4 anos
	Kindergarten	Ensino Público	5 anos
Portugal	Creche (Ingressa no fim do ano letivo)	Ensino Privado	6 anos
	Ensino Básico (1º CEB)	Ensino Público	6 anos
	1º Ano		7 anos
	2º Ano		8 anos
	3º Ano		9 anos
	4º Ano		

QUADRO 19. Percorso escolar do Miguel Silva.

Nos Estados Unidos, o pai João Silva assumiu o cargo de encarregado de educação do Miguel, papel que continua a ter em Portugal, delegando-o apenas na mãe quando há reuniões na Escola. A mãe Isabel Silva explica: “Normalmente o encarregado de educação é o Pai, tanto cá como lá. Ora, como é óbvio, eu vou acompanhando sempre e pronto. Estou sempre por dentro das coisas”<sup>49</sup>. O Miguel tinha 3 anos aquando da migração. Como foi a 29 de abril para os Estados Unidos e o seu aniversário é a 31 de maio, festejou os 4 anos no país de migração. Este dado é referido, pois este evento causou algum transtorno à família Silva. O menino Silva não tinha amigos nos Estados Unidos, e tiveram dificuldades em lhe organizar uma festa. Recorreram à comunidade portuguesa local, que se limitava aos colegas da empresa da Isabel e seus familiares. O seu regresso a Portugal, por ser novamente em abril, fez com que festejasse os 6 anos, no país de que é nativo. O facto de ter estado em trânsito deu origem à trajetória escolar representada no quadro 4 acima representado.

Na família Mota é o marido Manuel que apresenta de convite mudança à sua esposa Laura e filhos José e Mafalda. A Laura aceita o desafio de migrar para os Estados Unidos, de 2010 a 2013, para acompanhar o marido no desafio profissional tendo para isso suspenso a sua atividade profissional em Portugal. O filho José na altura com 28 anos não acompanhou a família, mas a sua irmã com 5 anos foi. A família, antevendo a situação escolar da Mafalda, decide que regressam por forma a permitir que a filha conclua o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal (quadro 20, página seguinte). Em Portugal, é Manuel Mota o encarregado de educação, mas é a Laura que assume as funções, pelo que, a este respeito, o pai comenta:

*O único apoio que dou à minha filha é levá-la à escola de manhã [...] normalmente, é o meu filho e a minha mulher que a vão buscar à escola [...] e inclusive o meu filho é que dá o apoio escolar aqui em casa [...]*

(excerto da entrevista com a família Mota, datada de 15 de março de 2014).

<sup>49</sup> Excerto da entrevista com a família Silva, datada de 1 de março de 2014.

O percurso da Mafalda Mota está representado no quadro 20.

Período de migração - agosto de 2010 a dezembro de 2013			
País	Nível de educação/ensino	Sistema	Idade
Portugal	Creche e Jardim de Infância	Ensino Privado	1-4 anos
Estados Unidos	Kindergarten (Frequentou meio ano, de janeiro a maio)	Ensino Público	5 anos
	1 <sup>st</sup> Grade	Ensino Público	6 anos
	2 <sup>nd</sup> Grade		7 anos
	3 <sup>rd</sup> Grade (Interrompe, no fim do primeiro período, trazendo informação escolar)		8 anos
Portugal	Ensino Básico (1º CEB)	Ensino Público	
	3º Ano (Ingressou, no início do segundo período)		8 anos
	4º Ano		9 anos

QUADRO 20. Percurso escolar da Mafalda Mota.

Na família Lopes é o marido Marco que apresenta o desafio da mudança à mulher Maria que decide abandonar a profissão que desempenhava em Portugal e apostar noutra nos Estados Unidos. Ambos desempenham funções na mesma empresa nos Estados Unidos durante 2009 a 2014. Aquando da migração a filha Paula tinha 9 meses e o filho Luís nasceu nos Estados Unidos. Novamente o regresso está condicionado pela escolaridade dos filhos pois decidem que estes vão frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. A mãe Maria Lopes é a encarregada de educação.

O percurso escolar das crianças está representado nos quadros 21 e 22.

Período de migração - setembro de 2009 a julho de 2014			
País	Nível de educação/ensino	Sistema	Idade
Portugal	Creche e Jardim de Infância	Ensino Privado	5 – 9 meses
Estados Unidos	Day Care Center	Ensino Público	9 meses – 5 anos
Portugal	Creche e Jardim de Infância	Ensino Privado	5 anos
	Ensino Básico (1º CEB) 1º Ano		6 anos

QUADRO 21. Percurso escolar da Paula Lopes.

Período de migração - setembro de 2009 a julho de 2014			
País	Nível de educação/ensino	Sistema	Idade
Estados Unidos	Day Care Center	Ensino Público	5 meses – 3 anos
Portugal	Creche e Jardim de Infância	Ensino Privado	3 – 4 anos

QUADRO 22. Percurso escolar do Luís Lopes.

Na família Rocha é o pai que apresenta a mudança à esposa Ivone e ao filho Daniel de seis anos aquando da migração do Brasil para Portugal. Encontram-se os progenitores a frequentar um doutoramento na Universidade do Porto. Com um período de permanência previsto de 4 anos em Portugal decidem que o filho Daniel irá frequentar pela segunda vez o 1º ano do

1º Ciclo do Ensino Básico por forma, a permitir que aquando do regresso ao Brasil o Daniel tenha concluído, no país recetor, os 4 anos previstos para o 1º Ciclo (quadro 8). Segundo a mãe Ivone: *Nós vendemos tudo o que nós tínhamos pois afirma Diogo: Eu só ia voltar. Só pretendíamos voltar daqui a 4 anos.*<sup>50</sup> Para o filho Daniel, este momento é marcante pois foi a sua primeira viagem de avião. No Brasil já era habitual viajar em família, mas sempre de carro. Imigrados há dois anos, em Portugal, o filho Daniel ingressou, em 2014, no primeiro ano com sete anos. O menino frequenta uma escola na área do Grande Porto e por decisão dos pais repetiu o primeiro ano. No Brasil era Ivone que acompanhava os progressos escolares do Daniel dado que chegou a frequentar a escola em que a mãe trabalhava. Quando questionados sobre se sentem diferença como família no assumir do papel de encarregado de educação cá, a Ivone responde prontamente: *Sim. Sim.* Já o Diogo é perentório: *Olha! Se eu tivesse condição de emprego aqui, eu nunca mais voltava ao Brasil*<sup>51</sup>. Em Portugal, ambos os progenitores desempenham um papel ativo na vida escolar do Daniel, pois este, por exemplo, almoça todos os dias em casa. O percurso escolar da criança está representado no quadro 23.

Período de Migração - outubro 2014 a 2019(?)			
País	Níveis de educação/ensino	Sistema	Idade
Brasil	Creche Escola Comunitária	Ensino Público	2 anos
	Escola Confessional	Ensino Privado	2 – 3 anos
	Educação Infantil Ensino Regular Fundamental	Ensino Privado	4 anos 5 anos 6 anos
Portugal	Ensino Básico (1º CEB)	Ensino Público	
	1º Ano		7 anos
	2º Ano		8 anos

QUADRO 23. Percurso escolar do Diogo Rocha.

A família Folha é constituída por 7 elementos que viveram em Portugal de 2012 a 2016 tendo já regressado aos Estados Unidos. A migração surge por motivos religiosos e o pai Filipe, filho de pais americanos missionários, nascido em Portugal, que apresenta a mudança à mulher Edite (americana) e às 3 filhas nascidas nos Estados Unidos. Regressaram aos Estados Unidos em 2016, com os filhos com idades compreendidas entre 1 mês e os 9 anos. Filipe Folha revela que *we came with nothing* pois decidiram vender tudo o que possuíam nos Estados Unidos e a Edite acrescenta *we came with eight suitcases*<sup>52</sup>. A migração surge por motivos religiosos, Filipe escreveu para *avançar o Evangelho de Cristo*. Filipe veio para Portugal com um visto de

<sup>50</sup> Excerto da conversa com a família Rocha, datada de 10 de junho de 2016.

<sup>51</sup> Excerto da conversa com a família Rocha, datada de 10 de junho de 2016.

<sup>52</sup> Excertos da conversa com a família Folha, datada 17 de outubro de 2015. Nesta família optaram por falarem ora em português ora em inglês. Na transcrição e na produção da narrativa opta-se por manter este matizado fruto de viverem num país em que consideram o português a “sua” segunda língua.

trabalho: *I was a ... employee of the church*<sup>53</sup>. Quando se questiona Anita se tivesse opção de escolha qual escolheria, escola ou igreja? Responde prontamente: *A igreja. [...] É aprender sobre Jesus*<sup>54</sup>. Caso haja coincidências de reuniões o pai Folha é o encarregado de educação da Elsa e a Edite é a encarregada de educação da Anita. As crianças almoçam todos os dias em casa. Este é um momento muito apreciado pela família. A família Folha tem uma abordagem pluralista do aprender. Três das quatro filhas estudam em casa com a mãe. A menina mais velha ingressou no primeiro ano do ensino público, com 7 anos. A Elsa frequentou a pré-primária a partir dos 5 anos. A Mira com 4 anos está em casa. A inscrição na escola ocorre por escolha dos pais que entenderam ser um fator favorável à adaptação e integração na sociedade de receção.

O percurso escolar da Anita está representados quadro 24.

Migrados desde junho de 2012 a junho 2016			
País	Níveis de educação/ensino	Sistema	Idade
Portugal	Ensino Básico (1º CEB) 1º Ano – Escola X	Pública	7 anos
	Ensino Básico (1º CEB) 2º Ano – Escola Y	Pública	8 anos
	3º Ano		9 anos

QUADRO 24. Percurso escolar da Anita Folha.

O percurso escolar da Elsa está representado quadro 25 e por opção dos pais frequentou sempre a mesma escola que a irmã Anita. Os pais incutem na filha mais velha o dever de facilitar a transição entre a casa e a escola, o cuidar e zelar pelo bem-estar da irmã mais nova na escola.

Migrados desde junho de 2012 a junho 2016			
País	Níveis de educação/ensino	Sistema	Idade
Portugal	Educação Pré-escolar - Escola X	Pública	5 anos
	Ensino Básico (1º CEB) 1º Ano - Escola Y	Pública	6 anos
	2º Ano		7 anos

QUADRO 25. Percurso escolar da filha Elsa Folha.

A família Alegria permaneceu pelo período de 1 ano em Portugal, oriunda do Brasil. Na família Alegria, os filhos no papel de crianças de pais divorciados tiveram de ter o consentimento do pai para viajar. A mãe Anabela deslocou-se a Portugal para frequentar um Curso Pós-Doutoramento na Universidade do Porto. Esta mudança encontra-se também condicionada

<sup>53</sup> Excertos da conversa com a família Folha, datada 17 de outubro de 2015

<sup>54</sup> Excertos da conversa com a família Folha, datada 17 de outubro de 2015



pela escolaridade dos filhos estando Carlos a frequentar o 4º ano e a Ana o 5º ano do Ensino Básico (quadros 26 e 27).

O percurso escolar da Ana Alegria encontra-se no quadro 26.

Migrados desde agosto de 2015 a julho de 2016			
País	Níveis de educação/ensino	Sistema	Idade
Brasil	Educação Infantil (S. Paulo)	Ensino Privado	2 – 5 anos
	Ensino Regular Fundamental (S. Paulo)	Ensino Privado	6 anos
	1º Ano		7 anos
	Ensino Regular Fundamental (Baía)		8 anos
	2º Ano	Ensino Público	9 anos
	3º Ano		10 anos
	Ensino Regular Fundamental (Baía)		
Portugal	4º Ano	Ensino Público	11 anos
	5º Ano		

QUADRO 26. Percurso escolar da Ana Alegria.

A mãe Alegria é a encarregada de educação. As crianças almoçam na escola permitindo que: *Durante a semana eu fico super tranquila. Eu estudo durante o dia inteiro aqui*<sup>55</sup>.

O facto de o Carlos Alegria estar em trânsito deu origem à trajetória escolar representada no quadro 27.

Migrados desde agosto de 2015 a julho 2016			
País	Níveis de educação/ensino	Sistema	Idade
Brasil	Educação Infantil (S. Paulo)	Ensino Privado	2,5 – 5 anos
	Ensino Regular Fundamental (Baía)	Ensino Privado	6 anos
	1º Ano		7 anos
	2º Ano		
	Ensino Regular Fundamental (Baía)	Ensino Público	8 anos
	3º Ano		9 anos
	4º Ano		
Portugal	Ensino Básico (1º Ciclo)	Ensino Público	9 anos
	4º Ano		

QUADRO 27. Percurso escolar do educando Carlos Alegria.

Como se pode verificar para as famílias o desenvolvimento das suas crianças está em consonância com o modo próprio de cada uma manifestar interesses, preferências, responsabilidade ou solidariedade potenciando aos membros do agregado familiar bem-estar e oferecendo novas

<sup>55</sup> Excerto da conversa com a família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015

oportunidades de vivências no seio da vida familiar. Como invade a escola este universo tão íntimo de escolhas familiares? De acordo com Vieira (2011),

[a] escolarização invade tempos de trabalho e tempos livres, impondo regras e horários, aprendizagens e saberes; imiscui-se nos bastidores da vida familiar, ao solicitar dados pessoais dos alunos para agir pedagogicamente; requer o envolvimento activo do agregado doméstico na tarefa de acompanhamento e financiamento do estudante. Entre a escola e a casa, entrelaçam-se domínios e esferas de acção, intensificam-se trocas entre saberes privados e públicos (p. 207).

Nas famílias em estudo, a vida escolar imiscui-se nos bastidores da vida familiar quando se vêm confrontados com o trabalho para casa. Nas famílias portuguesas que emigraram para os Estados Unidos este era em língua inglesa. Na família americana, em Portugal, este vinha em língua portuguesa. As habilitações escolares destas seis famílias permitiram o apoio e ajuda efetiva ou a mera supervisão do estudo e da realização dos trabalhos escolares dos filhos. No entanto, exigiu por parte das seis famílias definir um planeamento em função do volume das matérias e estabelecer prioridades pois sabem que se trata de uma tarefa decisiva no sucesso escolar dos seus educandos.

Nos bastidores do espaço escolar as crianças aprofundam amizades, cumplicidades, conversam e namoram. A título de exemplo, a fotografia 5 capta o momento em que a filha Mafalda Mota aguarda com os seus pares para ir festejar, no dia 17 de março, o *St. Patrick's Day*.



**FOTOGRAFIA 5.** Estar “entre si” no quotidiano escolar.

Foto: Família Mota retirada do espólio de documentos privados (devido à atenção dada à tentativa de preservar a autenticidade da fotografia partilhada pela família os investigadores decidiram “colocar óculos” para manter o anonimato, não anulando a narrativa visual do contexto escolar americano).

Estar “entre si” no quotidiano escolar significa também, ter em linha de conta o desenvolvimento tecnológico (telemóveis, portáteis, Ipad, ...) que permite às crianças e jovens estarem em

permanente conceção com os amigos e desconectados com os adultos reforçando a sociabilização com os seus pares. “Uma das dimensões mais importantes dessa socialização entre pares é a construção da masculinidade e feminilidade” (Vieira, 2011, p. 194). Nesta experiência quotidiana com o outro despontam semelhanças e diferenças, neste território de confluência a criança retira aventuras, desilusões, prazeres e sofrimento. Nesta exposição diária e intensa ao outro a criança forma-se como pessoa aprendendo a gerir a circulação entre dois espaços: a casa e a escola. Como mensageiro desta vida dupla aprende a manipular a informação em benefício próprio (Vieira, 2011).

O movimento perpétuo das migrações não só portuguesas mas a nível mundial impeliu a uma “globalization of education” que segundo Joel Spring (2009) “refers to the worldwide discussions, processes, and institutions affecting local educational practices and policies” (p.1). O mesmo autor relembra também que “[g]lobal migration is accompanied by rural to urban migrations resulting in the majority of the world’s peoples living in urban centers” (p. 177). Facto que se verifica nas seis famílias em estudo pois todas expressaram implícita ou explicitamente que a escolha para a migração para os centros urbanos ou outros países foi na esperança de melhorar a sua situação profissional e condição económica. Relativamente à globalização da educação, Landorf (2009) salientou ainda que “it is evident that global education is philosophically based on human rights, and especially on the core human rights concept of moral universalism” (p. 47). No entanto, como chama a atenção esta autora, este fenómeno é invulgarmente admitido ou analisado.

Cedo, os arquitetos da educação que na história do Ocidente pertencem maioritariamente ao género masculino, são caucasianos e movimentam-se no seio de elites, perceberam que através do desenho dos currículos escolares podiam influenciar as gerações que constituem uma sociedade. Para tal, há que iniciar o processo de *assimilação* (Santomé, 2008) e *aculturação* (Spring, 2011) das crianças. Em 1840, na Alemanha, abriu o primeiro jardim-de-infância como um “method of early childhood education that was to lead the child from a world concentrated on self to a society of children”. Nos Estados Unidos, abriu um em St. Louis, Missouri, no ano de 1873, “for the specific purpose of dealing with urban poverty” (Spring, 2011, p. 204). Nos Estados Unidos da América, segundo Hansen (2007), Dewey (1859-1952) não detinha ilusões sobre o quão árduo seria desenvolver e manter uma vida democrática. No entanto, este continuou a partilhar a sua visão com professores e cidadãos. Como realçou Hansen (2007) para Dewey “[e]ducation should form persons with a robust social disposition, even as it also equips each person to realize his or her personal talents and bent” (p. 28). Dewey colocou a seguinte questão:

What Kind of political arrangement will best draw out individual capacities for growth, while at the same time drawing individuals into the life of their society?

Democracy is his answer. According to Dewey, democracy is more than a form of government. [...] For Dewey, a democracy society is characterized by a constant a constant, open-ended, and unconstrained expansion in communication. It features ever-widening and ever-new channels for mutual contact and understanding. A democratic society is growing, transforming society. This view complements Dewey’s image of a growing, transforming self (Hansen, 2007, p. 27-28).

Embora tendo sido alvo de várias críticas de diferentes quadrantes políticos e educacionais ao longo dos tempos “Deweyan imagination, creativity, and sophistication remain alive and well in American education” (Hansen, 2007, p. 33). Já em Portugal,

[p]oder-se-á afirmar que o grande mérito dos governos da 1ª República (1910 a 1926) consiste em terem reconhecido a função educativa do ensino infantil e terem institucionalizado a sua integração no sistema oficial de educação. [...] Até 1937, a educação pré-escolar ainda se encontra integrada no sistema de ensino mas, nesse ano, por despacho do Ministro da Educação, o ensino infantil oficial é extinto, com o pretexto de que a sua diminuta expressão não justificava a despesa realizada. [...] Só em 1973, na fase marcelista e de uma certa abertura do regime, com a lei que aprova a Reforma do Sistema Educativo (Lei nº 5/73, de 25 de Julho), a educação pré-escolar é novamente reconhecida como parte integrante do sistema educativo (Vasconcelos, 2000, p. 18).

Portugal, devido a constrangimentos políticos durante os tempos da ditadura fechou-se perante o mundo, e o motor da mudança não foi a globalização da educação, mas antes as ideologias políticas vigentes no país. Segundo Almeida (2011) “[n]o país pobre, rural, católico e analfabeto de meados do século XX, a criança nascia, portanto, em famílias de descendência numerosa” (p. 147-148). A criança era considerada, nestas famílias do campo ou da cidade, como mais um braço para o trabalho, como um pequeno adulto que contribuía para o sustento da família. Almeida (2011), realça

[p]or outro lado, as próprias crianças não raro fogem da escola, penosamente amedrontadas com o regime autoritário e discriminatório de imposição de disciplina e de bom comportamento na sala de aula. [...] Contrariando muitas vezes a vontade dos pais, procuram todas as formas para se libertar de tal regime de clausura (p. 150)

Parafraseando Almeida (2011) a infância é uma construção social, produto de um tempo e de um espaço não sendo, portanto, uma categoria universal ou social. Contudo, a aprovação, em 1989, pelas Nações Unidas da “Convenção sobre os Direitos da Criança”, com carácter vinculativo para todos os Estados que a ratificam, reconhece uma nova representação da criança. “Entende-se que a criança goza de liberdade de opinião, expressão, pensamento, consciência, reunião e vida privada” (p. 145).

Como manter a coesão da sociedade perante o desafio apresentado pela migração e pela globalização da educação? Na atual sociedade portuguesa existem famílias com crianças que não se limitam a habitar dentro de fronteiras geopolíticas predefinidas, mas optam por permanecer em espaços híbridos, gerados pelas andanças e mudanças. Como Cockburn (2013) argumentou: “[t]oday, the nature of multicultural societies, and the changing ethnic and religious compositions of developed nations have brought new tensions and dimensions to how the state regulates childhood” (p. 14). Por isso, no mesmo espaço, estas novas tensões tornam

pertinente aglutinar um conjunto de entidades dispostas a dialogar de e sobre comunidades migrantes. Este diálogo emerge no sentido de assegurar a diferença e garantir o (re)forçar da implementação de medidas, para uma maior equidade de oportunidades no acesso e sucesso profissional/escolar de todos.

O SIRIUS<sup>56</sup> é uma Network on the Education of Children and Young People with a Migrant Background, criada em 2012, financiada pelo Lifelong Learning Programme of the European Commission (figura 30).

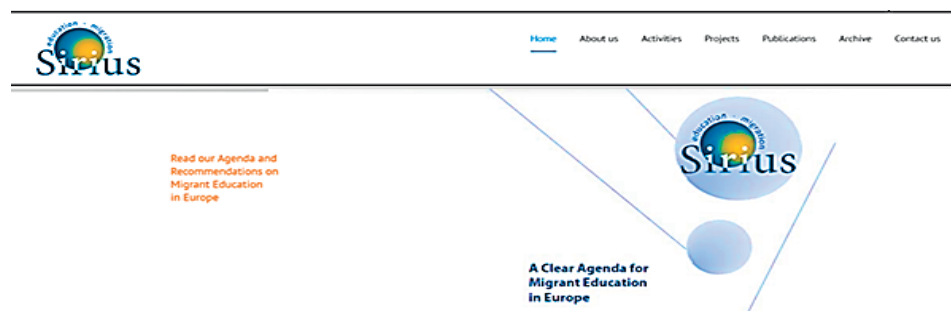


FIGURA 30. SIRIUS network | Education– Migration.

Este projeto co-financiado pela União Europeia, em novembro de 2014, apresentou

[t]he results of the relevant SIRIUS activities of 2012-14, [...], suggest strategies to address four areas for improvement that will help build schools that are commit to –as well as capable of– furthering the achievement of all their pupils, and reducing the gap between the academic outcomes of immigrants versus the native born [...]. The areas for improvement are language diversity, the learning environment, social psychology and acculturation, and parent and community connections (Severiens, 2014, p. 1).

No mesmo mês outro “SIRIUS Policy Brief Series” foi apresentado, agora com o objetivo

[to] provides key points and good practice examples on what comprehensive language support might look like; it also acknowledges the possibility of multiple solutions to the linguistic needs of immigrant students (Siarova & Essomba, 2014, p.1).

Os autores Siarova & Essomba (2014), no mesmo relatório alertam que boas práticas implementadas num país da União Europeia podem não se ajustar às necessidades e realidades detetadas noutros países da Comunidade Europeia. Por isso, cada recomendação ou sugestão política deve ser analisada e cuidadosamente adaptada tendo em conta vários fatores como a: “structure of the educational system;” “[t]he economic and financial context;” “[t]he lack of a comprehensive approach;” “[t]he history of migration flows;” “[a]ttitudes toward diversity” and “[s]hifting political contexts” (p. 5).

<sup>56</sup> <http://www.sirius-migrationeducation.org/>

Quanto às Escolas, no entender de Pinar (2012): “can be indispensable in educating the public to understand its history and analyze its present circumstances” (p. 122). Educar pode ser um ato violento, se “[t]o deny the past and force the future, we teach to the test” (Pinar, 2012, p. 66) podendo, assim, passar mesmo pelo despedaçar das fronteiras físicas que delimitam a escola e o quadro teórico de referência. Educar é construir pontes, despoletar paixões, é solidão, é parar, respirar e contemplar. O currículo escolhido deve ter múltiplas dimensões para se partilhar dança, poesia e *wisdom*, desenvolver a arte de saber quando falar e saber ouvir, observar e ser observado, sobrelevar a criatividade, a reflexividade e o pensamento crítico. Pinar (2012) explica que “the point of public education is to become an individual, a citizen, a human subject engaged with intelligence and passion in the problems and pleasures of his or her life, problems and pleasures bound up with the problems and pleasures of everyone else in the nation, everyone on this planet” (p. 229). No entanto, o caminho a percorrer parece não ser tarefa fácil, pois a questão continua a persistir - porque será que, nas reformas escolares, continuamos a esquecer que todas as formas de *knowledge* são merecedoras de serem comemoradas através de um *continuum* de evocação? *It is an ongoing* “complicated conversation” (Pinar, 2012, p. xiii) *within us, alongside with others in a world full of distractions and consumption*.

Matos (2009) debateu “a obrigação de ir à escola - numa situação de candidatura” (p. 37) em que os candidatos são os que se candidatam a professores e os alunos do secundário eles próprios em processo de candidatura. A ponte desta crónica embora surja improvável faz-se, pois, a família Rocha acumula papéis. Os pais do Daniel, são os dois profissionais do magistério e por opção em permanente processo de candidatura. Apresentam um “ouvir com outros olhos” às questões educativas formuladas por Matos (2009),

Que lugar para o trabalho criativo dos professores, sobretudo para aqueles que não desistem de ver a sua actividade profissional orientada por uma relação social que promova a criação dum sentido para a escola, onde caibam a iniciativa da descoberta, o prazer da invenção e da compreensão de si, o sabor do aprender para além do que se ensina ou a partir do que se ensina? Não será legítimo que também eles, os professores, se questionem ‘Escola, para quê?’ (p. 38, ênfase no original)

Na reflexão dos pais Rocha, apresenta-se uma possível resposta onde se destaca a referência ao regime integral e a oferta das atividades extras curriculares, à ementa da cantina escolar, à figura do professor contratado e à escola pública portuguesa versus brasileira:

[...] *Se tivéssemos que eleger um ponto para destacar, seria a diferença de uma escola em tempo integral. A princípio, porque o Daniel gostaria de ficar mais tempo em casa. Mas os componentes extracurriculares no sistema português são obrigatórios no currículo brasileiro, o que torna necessário deixá-lo o dia inteiro na escola. A despeito dessa diferença, sentida e verbalizada por ele, percebemos que nosso filho tem evoluído bastante e que o tempo integral foi decisivo para que ele superasse as dificuldades peculiares desse processo de adaptação e outras oriundas do contexto escolar vivenciado no Brasil pouco antes de nossa vinda a Portugal.*



[...] Apesar de um rigor maior em termos de protocolo, como o acesso à coordenação pedagógica e ao professor, adaptamo-nos todos à nova escola, que sempre nos recebeu de forma atenciosa. Nossa expectativa para o próximo ano é de que nossa parceria se consolide. Em especial, esperamos que o professor seja o mesmo, pois como ele é contratado, não há garantias da [sua] continuidade [...]. Gostamos muito da escola. Há pontos a melhorar, claro. Principalmente no quesito comunicação. Mas, certamente, superou nossas expectativas. (diário da família Rocha, datada de 7 de setembro de 2015, intitulada: *Com palavra: papai e mamãe!*).

A família Rocha disse que a escola do Diogo, em Portugal, estaria entre as melhores escolas particulares da “sua” cidade mesmo estando cientes das limitações da tentativa de comparar o sistema educativo brasileiro com o português dado que os contextos são completamente diferentes. Na opinião destes pais, as escolas públicas que conhecem no Brasil deixa, ainda, muito a desejar. Escreveram no diário: *A primeira escola em que matriculamos nosso filho no Brasil era pública, mas, infelizmente, ele sofreu muito e compreendemos que o custo seria muito alto para ele.*

Ao indagar de Matos (2009): Escola, para quê? Para esta família ter um filho a estudar numa escola pública, em Portugal, tem sido para eles, uma experiência ímpar e valiosa dado que para além de serem pais, são profissionais do magistério e educadores que acreditam na escola pública que promova a justiça e a igualdade social.

A migração global “is confronting national school systems with the problem of educating multicultural and multilingual populations” (Spring, 2009, p. 191), segundo este autor, é preciso questionar a nível nacional, o repensar da educação multicultural, para assegurar a coesão social. A este respeito Banks & Banks (2010), sugerem que este repensar passa por considerar que:

Multicultural education is an idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are members of diverse racial, ethnic, language, and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in school (2010, p. 1).

Ao analisar a proposta de definição destes autores para educação multicultural, de imediato, pensamos no motivo pelo qual este será um processo em que o objetivo se apresenta num horizonte de difícil alcance. Santomé (2008) salienta que

[f]alar de educação multicultural é trazer à colação muitos dos conflitos que subjazem nas nossas sociedades vinculadas a situações que ultrapassam a fronteira do próprio sistema educativo. É reconhecer explicitamente que não vivemos num mundo homogêneo, nem igualitário, é admitir que há diferentes culturas e que nem todas têm o mesmo reconhecimento e poder (p. 17).

Salienta, ainda que os países onde estes modelos educativos multiculturais mais se impuseram foram: Reino Unido, Estados Unidos, África do Sul, Canadá e Austrália. A pegada provocada pela migração pode imprimir discriminação social, cultural, económica, religiosa e psicológica



(Santomé, 2008). “History is made by people in struggle. Some win, some lose. Winners become losers, and losers become winners” (Watkins, 2001, p. 179). Neste sentido, e recorrendo mais uma vez a Santomé (2008), numa sociedade democrática, os sujeitos não conseguem os objetivos que pretendem por não se mobilizarem ou será que não depende só de nós?

Sobre o movimento de educação intercultural no “Handbook of research on multicultural education”, no capítulo intitulado “Race, knowledge construction, and education in the United States”, James A. Banks refere que “[i]n the 1930s, an educational movement emerged in the United States to help immigrant students adapt to American life, maintain aspects of their ethnic heritages and identity, and become effective citizens of the commonwealth” (2004, p. 231). Estas palavras revelam um movimento de intenções de integração e inclusão demonstrando o quão atual o debate sobre o prefixo inter se mantém. “A integração e o sucesso educativo dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes é um importante indicador de integração social, de desenvolvimento e de coesão social” (Ramos, 2007, p. 225). No entanto, uma integração e uma inclusão bem-sucedida, bem como o reconhecimento da diversidade não deve ser da competência exclusiva do sector da educação, mas sim de todos os sectores da sociedade (Rami et al., 2014, p. 20).

No que diz respeito às problemáticas da diversidade cultural e da interculturalidade, por exemplo, Ramos (2007) refere que esta abordagem implica um novo reposicionamento ao nível da intervenção, isto é, implica várias constatações e perspetivas:

- *uma constatação de ordem sociológica*, tendo em conta que a maioria das nossas sociedades são e serão cada vez mais multiculturais;
- *uma opção de ordem ideológica*, já que a multi/interculturalidade é, potencialmente, uma riqueza para o conjunto da sociedade;
- *uma visão estratégica*, pois para passar do multiculturalismo ao interculturalismo, torna-se necessário promover a relação entre as culturas, no entanto, sem anular a identidade de cada uma delas;
- *uma perspectiva interdisciplinar*, na medida em que os objectos do domínio intercultural são objectos complexos, plurais, heterogéneos e pluridimensionais, que não podem ser reduzidos a uma única abordagem disciplinar;
- *uma perspectiva sistémica e multidimensional*, necessária a uma visão global e interaccionista das diferentes problemáticas, à construção de um pluralismo comum, implicando o reconhecimento ao mesmo tempo, dos indivíduos e das culturas e a integração das representações e das práticas educacionais nos contextos ecológicos, familiares, socioeconómicos, culturais em que estão inseridas e no projecto político vigente na sociedade;
- *um processo dinâmico e dialéctico*, onde o intercultural implica a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, das identidades individuais e colectivas, das interações entre os indivíduos e os grupos e ainda das relações entre o eu e o outro;
- *uma perspectiva psicossocial e pedagógica*, visto que as problemáticas interculturais implicam o desenvolvimento de competências culturais, sociais, pedagógicas, comunicacionais, de competências individuais e de cidadania, que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam a consciencialização cultural, a comunicação e o diálogo intercultural e o funcionamento democrático das sociedades;

- *uma perspectiva sócio-política*, dado que o interculturalismo não é somente um objectivo em si, mas é também um instrumento para promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada dos migrantes e minorias étnico culturais (p. 226-227, ênfase no original).

Então qual será a diferença entre multiculturalismo, interculturalismo e *cross-culturalism*? Numa escola, todos eles podem coabitar no seu espaço físico embora individualmente descrevam situações diferentes. A diferença de significado assenta nas perspetivas e no modo como interagimos/reagimos com indivíduos provenientes de outras culturas.

O multiculturalismo refere-se a uma sociedade que contém vários grupos culturais ou étnicos, mas cada grupo cultural não tem necessariamente interações envolventes entre si (figura 31). Por exemplo, numa sala de aula onde alunos e alunas de diferentes culturas se sentam uns ao lado dos outros, podem até partilhar material proveniente de outro grupo étnico mas sem interagirem realmente entre si.

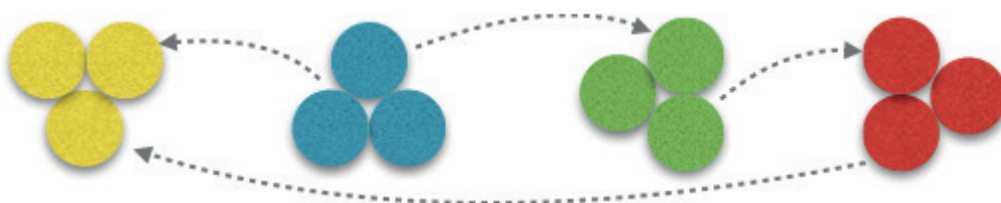


FIGURA 31. Multiculturalismo. (In The Spring Institute, 2017)<sup>57</sup>.

Finalmente, para explicitar como nos lembra Ricardo Vieira (2011) o multiculturalismo é inseparável do conceito de pluralismo.

Habitualmente os multiculturalistas defendem práticas de educação multicultural baseadas em currículos orientados para o intercâmbio e para a valorização das culturas de todas as crianças, com o intuito da compreensão e tolerância mútuas através de programas pluralistas de reforma curricular. [...] Acima de tudo, os debates teóricos sobre os conceitos sobre educação multicultural e de educação anti-racista, e as suas práticas subjacentes, têm servido para aumentar o reconhecimento do papel da escola na redução de atitudes racistas (p. 106)

O interculturalismo refere-se a uma sociedade que contém comunidades em que há uma profunda compreensão e respeito por todas as culturas (figura 32). A título de exemplo, numa sala de aula onde alunos e alunas de diferentes culturas partilham a mesma mesa e a comunicação intercultural concentra-se no intercâmbio mútuo de ideias e normas culturais e no desenvolvimento de relacionamentos profundos. Nessa sala, numa situação ideal, ninguém fica inalterado porque todos aprendem uns com os outros e crescem juntos.

<sup>57</sup> <https://www.springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/>

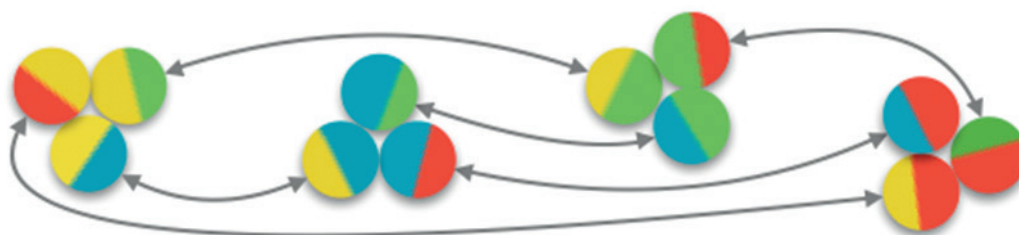


FIGURA 32. Interculturalismo. (In The Spring Institute, 2017)<sup>58</sup>.

A Comissão Europeia refere que em Portugal, desde 2016, várias medidas foram implementadas no sentido de promoverem a inclusão e lutarem contra a desigualdade uma delas foi a “Escola Intercultural”. De acordo com a Comissão Europeia,

[d]esde janeiro de 2016, o MEC lançou novas medidas para reforçar o apoio aos alunos migrantes, tal como classes introdutórias, intérpretes e campanhas de sensibilização. Reforçou igualmente a educação cívica nos currículos desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, propondo diversas orientações sobre questões conexas. Entre essas orientações, inclui-se a «educação para o desenvolvimento» e a «educação para os media», que têm por objetivo, respetivamente, melhorar as competências cívicas e interculturais e incentivar o pensamento crítico e a literacia mediática, nomeadamente no contexto das redes sociais. O rótulo «Escola Intercultural» incentiva as escolas a empenhar-se mais no diálogo e no ensino intercultural. A próxima etapa prevê a criação de uma rede de escolas interculturais. Desde este ano, um grupo de trabalho está a preparar uma estratégia global de promoção da cidadania no ensino que deverá congrega de forma coerente as várias iniciativas lançadas até à data (p. 5).

A este propósito, como assinala Ricardo Vieira (2011) existem vários autores portugueses<sup>59</sup> que têm procurado optar por distinguir multiculturalismo de interculturalismo ou ainda, optar por um meio-termo. Na opinião de Ricardo Vieira,

Diria até que o intercultural é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legítima as heterogeneidades dentro das identidades. [...]

A noção de intercultural implica o abandono da concepção estática e estruturada da cultura. Na concepção intercultural, a cultura não é um dado objetivo, autónomo e relativamente estável (2011, p. 107).

O *cross-culturalism* refere-se a sociedades onde as diferenças culturais são compreendidas e reconhecidas, e podem trazer mudanças individuais, mas não transformações coletivas (figura 33). Por exemplo, numa sala de aula onde alunos e alunas de diferentes culturas coabitam e comunicam. No entanto, uma delas será na maioria das vezes considerada a “norma” e as outras culturas serão comparadas ou confrontadas com a cultura dominante.

<sup>58</sup> <https://www.springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/>

<sup>59</sup> Referindo-se entre muitos outros autores, os trabalhos de Luiza Cortezão e Stephen Stoer (nascido no Reino Unido e Professor Catedrático da FPCEUP).

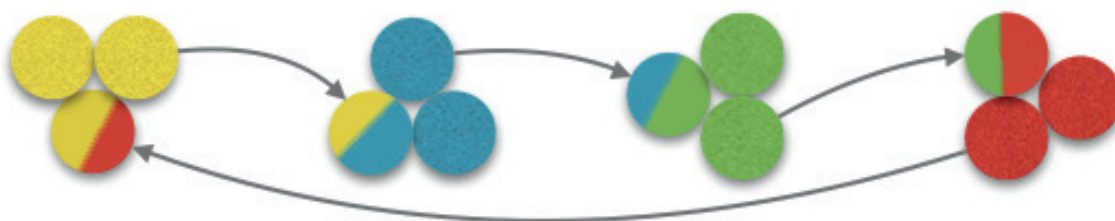


FIGURA 33. *Cross-culturalism*. (In The Spring Institute, 2017)<sup>60</sup>.

Neste estudo o enfoque está no multiculturalismo e interculturalismo dado que quer as famílias, quer a lei portuguesa referem estas duas noções. Um elo de ligação desta reflexão dos desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos colocados às sociedades e às famílias deste estudo é a família Folha que sendo americana e missionária esperaria que a escola em Portugal facilitasse a adaptação das suas filhas à vida escolar. No diário da família, na *week 2*, os pais escreveram que como não celebram o Halloween, nem a Anita nem a Elsa foram no dia 30 de outubro de 2015 à escola. A esse respeito Anita registou que: *Eu não gosto de festejar o Halloween porque é desagradável a Jesus e Jesus não gosta por isso que eu não fui no dia 30 de outubro [...]. Mas eu gosto dos fatos que os meninos vestem por exemplo gatos, cães, princesas, príncipes, palhaço*. Na *week 5*, no dia 9 de novembro de 2015, os pais afirmam que: *This is Anita birthday week. She turns 10! She is trying to decide whether or not she wants to go school on her birthday, which is Friday*. Embora os pais lhe permitissem faltar no dia do seu aniversário a criança decidiu ir. Nesta família verifica-se um trabalho de procura de uma conjuntura otimista da educação, reforçar o eixo educação-democracia através de uma mediação entre o eu e o outro e mediação entre o universal e o singular.

O enfoque está no novo ator social que se afirma não como vítima, mas como força ativa pela mudança, protegendo a liberdade pessoal e a diversidade cultural. De acordo com o ponto de vista de Touraine, “[t]rata-se da proteção de um princípio não social (a liberdade do Sujeito) no qual deve assentar a organização social” (1997, p. 192). Este autor apresenta uma diversidade de pontos de vista que são exemplos da ideia de que não somos de parte nenhuma (unidade), mas de todas as partes (múltiplos) e que os atores históricos mais visíveis da resistência, confrontação, discussão e reflexão na afirmação de si como Sujeitos são, ou podem ser, os jovens. A estes, juntam-se as mulheres, os migrados, os ecologistas/ambientalistas e os membros de minorias, que, nas sociedades industrializadas, se manifestaram ativamente pelos seus direitos. Conscientes das saudades, dos problemas concernentes à vida de migrantes mesmo assim, Anabela Alegria pressagiu que as experiências que os seus filhos viveriam em Portugal seriam superiores, a qualquer ano escolar tivessem eles transitado ou não. A educação é tão

<sup>60</sup> <https://www.springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/>

antiga como a humanidade e pode ser pensada como a transmissão de valores e conhecimentos de uma sociedade. Anabela reflete:

*[...] De todas as vezes que mudei, mudei por escola, sala de aula, conhecimento e aprendizagem. Agora não é diferente queria mesmo era aprender, ensinar e que meus filhos tivessem essa experiência de ensino-aprendizagem. Ora, era a viagem, a localização, o novo sotaque da nossa língua portuguesa, o novo espaço, a nova casa e sobretudo, a nova escola. O começo não foi fácil, foram problemas de adaptação, o preconceito, os documentos necessários (visto de residência) tudo era difícil, mas nós persistimos porque esse novo e, por vezes, hostil, estava nos ensinando muito e acredito que também estávamos ensinando algo a aqueles que comovemos em PT. Chegamos agora em uma encruzilhada. A questão da expansão brasileira, o dito “descobrimento” ou ponto de vista do colonizador e do colonizado. Como avançar nisto? E o problema da escravidão?*

(diário da família Alegria, datado de 2 de março de 2016, intitulada: (2) *Mamãe. Sozinha com duas crianças em Porto, PT.*)

Sabemos que as sociedades estão irresistivelmente em movimento e impelem a novas reformulações dos esquemas de comportamento e de pensamento. Durante a Idade Média, sendo determinantemente vedado o ensino da “cultura profana,” atribuiu-se à escola/catedral ou escola/mosteiro o desígnio exclusivo de divulgar a doutrina e os dogmas cristãos. No período compreendido entre o século XV e século XVI, verificaram-se grandes transformações culturais, religiosas e as expedições marítimas por razões políticas, diplomáticas com vertentes comerciais assim como a invenção da imprensa. A partir do século XVIII, ocorreram as revoluções liberais. Tais acontecimentos históricos fizeram com que a finalidade religiosa da escola não desaparecesse, mas fosse preterida pela socialização do indivíduo. No início do século XIX e até à atualidade, a escola laiciza-se, este movimento inicia-se em Portugal, no século XVIII, com as reformas do ensino implementadas pelo Marquês de Pombal. A verdade procurada através do raciocínio, que guiara o Iluminismo do século XVIII, cedia lugar à valorização dos sentidos, do instinto, dos sonhos, das recordações. Em toda a Europa, no século XIX institui-se a escola estatal como um meio de mobilidade social que tinha o propósito de expandir por todos os meios possíveis a instrução às famílias menos favorecidas do campo ou da cidade, a fim de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho. Criada no século XIX, a educação de massas expande-se no século XX, no Ocidente, primeiro, e no mundo, de seguida. Segundo Candeias (2005) a massificação “dos sistemas educativos contemporâneos se torna uma das condições fundamentais da construção do ‘homem moderno’, quer pelos objectivos que se propõe, quer pelos métodos que utiliza, quer pela extensão do público abrangido pela sua acção” (p. 428, ênfase no original). O contexto atual, não é de todo igual ao que era quando se inventou a escola. Assim, segundo Cachapuz (1999) um dos dilemas com que a escola se debate é como “legitimar saberes não formais (mas socialmente úteis) que os jovens adquirirão cada vez mais fora da matriz escolar” (p. 249). Já no entender de Rodrigues (1999),

[a] ideia de uma escola fechada sobre si própria e que não procura o prolongamento e o aprofundamento da sua atividade pedagógica através de ‘pontes’ dirigidas para o meio envolvente e, por vezes, para horizontes mais distantes, começa estar desatualizada (p. 181).

Na sociedade atual encontram-se milhares de pessoas de todas as idades em mobilidade e verifica-se a denúncia/reflexão constante por parte dos meios de comunicação da dissociação entre os discursos pró unidade na diversidade e uma *praxis* para a assimilação da diversidade em unidade. De referir que, em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas, decidiu celebrar os 70 anos de existência com a projeção do documentário “Human” realizado por Yann Arthus-Bertrand. Este autor foi a sessenta e três países e recolheu depoimentos de 2 mil pessoas e pela primeira vez, um filme serviu de porta-voz dos povos representados na Organização das Nações Unidas. No endereço eletrónico de promoção ao filme pode-se ler:

Regardless of our condition or situation, every single one of us can play a role and contribute to a fairer and more harmonious society. Whether we are male, female, young, old, married, divorced, single, orphan, poor, rich, disabled, our opportunities to act are endless. Whether it is through associative work or simple actions, there are many simple gestures to take and stories to live to help us fulfil ourselves and build tomorrow’s humanity<sup>61</sup>

Para Yann Arthus-Bertrand (2015): “It is too late to be a pessimist. Taking action builds happiness!” Aquilo que somos, como aprendemos e o que aprendemos é fruto do meio sociocultural em que estamos inseridos. Uma forma de ação seria a família e a escola unirem-se com vista a conseguirem quebrar a instalação de um perigoso monopólio de intervenção estatal de propaganda ideológica ajudando assim, ao desenvolvimento integral dos educandos e consequentemente alunos, para que estes consigam tornar-se cidadãos ativos e aptos a intervir nos espaços sociais.

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação no Parecer n.º 5/2016<sup>62</sup> sobre “Organização escolar e promoção do sucesso escolar” refletiu que

[n]um país socialmente tão desigual, a escolarização universal é um repto a todos os atores sociais, na medida em que é imprescindível que a escola seja e continue a ser, cada vez mais, o espaço de convívio intercultural e de aprendizagem do viver em comum e em paz (p. 34472).

Neste pensar sobre a educação e o espaço físico, a escola, está implícito que os migrantes estão consagrados na questão central de criar oportunidades para todos e com cada um dos cidadãos. “A criança vem para o centro de debates éticos fracturantes relativos às formas e fronteiras da

<sup>61</sup> <http://www.human-themovie.org/engage>

<sup>62</sup> Diário da República, 2.ª série — N.º 222 — 18 de novembro de 2016



vida, da parentalidade biológica, jurídica e social” (Almeida, 2011, p. 143). O caminho passa pela reflexão, debate e pelo envolvimento de todos os cidadãos, decisores políticos, organizações governamentais e não-governamentais nesta busca incessante do *everywhere, for everyone* (Red Cross, 2016)<sup>63</sup>.

Na escolha da fronteira (in)visível da migração, a metáfora do avião denominada “*Nuances da migração*”, revelou que a peça (luso)morpho é dual pois podesse partir ou permanecer; que a viagem, segmento de uma vida humana introduziu um renascer a do sujeito de duas pátrias e possibilitou um questionar deste permanente ser e não ser. Nas palavras de Agustina Bessa-Luís (1922) a propósito do renascer português:

O que na nossa raça perdura é a contradição. É um amor impossível com o que foi e o que não quer que se repita. Hábil, certo, elementar, é este recriar nas brumas, iludindo a agressão, esperando sem desejar; tendo esperança sem planos, coragem sem abismos, causa sem ordem, influência sem poder, alma sem cruz. Renasce já em cinzas, mas renasce sempre (citada em Carmo, 1990, p. 46).

A peça (luso)morpho, localiza-se num país situado no sudoeste da Europa, sendo o território português delimitado a Norte e a Leste por Espanha e a Sul e Oeste pelo Oceano Atlântico. Este território compreende ainda a parte continental e as regiões autónomas: os arquipélagos dos Açores e da Madeira. A posição geográfica periférica de Portugal, na Península Ibérica, a existência de um Estado centralizado e à ausência de guerras, no século XV aliada a uma burguesia que estava disposta a investir no comércio marítimo e apoiava o Infante D. Henriques (1394-1460) denominado “O Navegador” explica entre outros fatores a história da expansão portuguesa pelo planeta Terra. O clima, a diversidade geográfica, a inserção de Portugal em diferentes espaços e um povo pioneiro na navegação moldaram a peça (luso)morpho.

A metáfora do avião representa o campo de presenças do indivíduo ao longo de um tempo que não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades, um esboço de uma viagem que se reconhece porque noutros esboços anteriores esteve presente. A metáfora uma fronteira de derivas de presenças onde só se é porque está a ser num processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência.

A fotografia V foi obtida num fragmento de uma viagem de 250 km, realizada a pé, entre o Porto e Santiago de Compostela. Conscientes de que os fragmentos narrativos visuais não estão isentos de subjetividade remete para a autobiografia. (Luso)morpho confluência de um perpétuo processo de autoanálise e compromisso ético assumido com as famílias associadas a esta investigação.

<sup>63</sup> <http://restoringfamilylinksblog.com/blog/everywhere-for-everyone-world-red-cross-day>



A fotografia V intitulada “Terá sido um (luso)morpho?”, remete para um caminho com um sinal de trânsito referente ao código da estrada que garante a segurança rodoviária para todos e expõe o paradoxo da mensagem de quem por lá passou e o alterou de *STOP* para *DON'T STOP NOW*. Será sido um (Mandari)morpho, um (Anglo)morpho, um (Castelhano)morpho, um (Hindi)morpho, um (Germano)morpho, um (Franco)morpho?



**FOTOGRAFIA V.** Será sido um (luso)morpho?  
(retirada do espólio de Elizabet Carvalho).

O sinal *STOP* que impõe a detenção de marcha do veículo à sua presença e que serve para uniformizar a forma como os diversos intervenientes devem utilizar a via pública, passou a uma mensagem infratora e contraditória. Expõe na viagem o paradoxo do movimento e da emoção, onde fica o limite desta fronteira (in)visível de quem se move numa rede de intencionalidades e apropria-se de um outro *STOP*?

Este capítulo IV permitiu delinear para o capítulo que se segue os horizontes teóricos do fenómeno em estudo bem como, as divergências e convergências dos horizontes através do movimentar das peças da problemática: migração; vivências familiares e quotidianos escolares. A peça (luso)morpho, surgiu do recriar de um renascer de quem perdura num amor impossível: Povo! Povo! Eu te pertenço. Deste-me alturas de incenso. Mas a tua vida, não! (Pedro Homem de Mello, 1969).



# Capítulo V

## Compreensão da narrativa – a dinâmica da apropriação

---

“Só um povo tão profundamente, totalmente consciente do tempo e do ser e conhecer no tempo, como movimento, se poderia erguer supremamente a uma forma de conhecimento-vivência como a saudade”

(Dalila Pereira Costa (1976) *in* Carmo, 1990, p. 53)



## 1. Uma narrativa de seis famílias migradas com crianças e idade escolar

“A análise temática está presente quando o conteúdo do texto, o ‘quê’, é enfatizado em detrimento do ‘como’. Esta abordagem é considerada adequada para a elaboração teórica a partir de vários casos. Coligem-se várias histórias e geram-se, indutivamente, grupos conceptuais, dando origem a uma tipologia de narrativas que se organizam por temas”

(Amado, 2013, p. 253, ênfase no original).

O processo de investigação trilhado foi apresentado ao longo dos quatro capítulos anteriores que permitiram delimitar o problematizar das experiências de migração de indivíduos de seis agregados familiares que na sua maioria possuem qualificações académicas superiores e tomaram a decisão, em família, de migrarem com as crianças por um período determinado e regressarem ao país de origem.

Também se definiram as temáticas emergentes (ver páginas 113-114), os relatos na primeira pessoa que as compõem que permitiu aos investigadores um novo confronto com as leituras essenciais. A participação das crianças veio enriquecer a metáfora do avião denominado “*Nuances da Migração*” que possibilitou a criação de outras metáforas. Na família Silva para o filho a *Metáfora do futebol* porque as cores que escolheu para a escola eram da sua equipa favorita. Na família Mota, a filha descreveu as escolas que frequentou nos dois países através do tempo meteorológico (os Estados Unidos da América eram o Sol e em Portugal, a chuva) daí a *Metáfora do tempo meteorológico*. Na família Lopes foi a *Metáfora “as cores não valem”* pois a filha experimentou todas as cores antes de pintar a roupa da professora afirmando que “as cores não valem”. Na família Rocha foi a *Metáfora do coração* pois o filho Rocha gosta tanto da escola portuguesa que escolhe a cor vermelha que, para ele, simboliza o coração. Na família Folha foi a *Metáfora da bubble bubble* pois as meninas se pudessem escolher entre a escola e a igreja não hesitavam escolhiam, a igreja. Na família Alegria, a *Metáfora do ser na origem* pois Carlos Alegria embora diga que na escola já o respeitam e não lhe chamem de preto, parece continuar na busca de compreender: *Já não tem mais aquela coisa comigo, de sei lá, que eu sou diferente*. Assim, as considerações éticas tidas em conta para a elaboração da metáfora do avião condicionaram não só: o número de passageiros; o problematizar do compreender as experiências das famílias migradas com crianças em idade escolar; os ventos gerados pelo mover de cada uma das peças da problemática; o reformular dos fragmentos dos relatos permitindo um novo confronto com as leituras essenciais e a emergência de novas metáforas (figura 34).

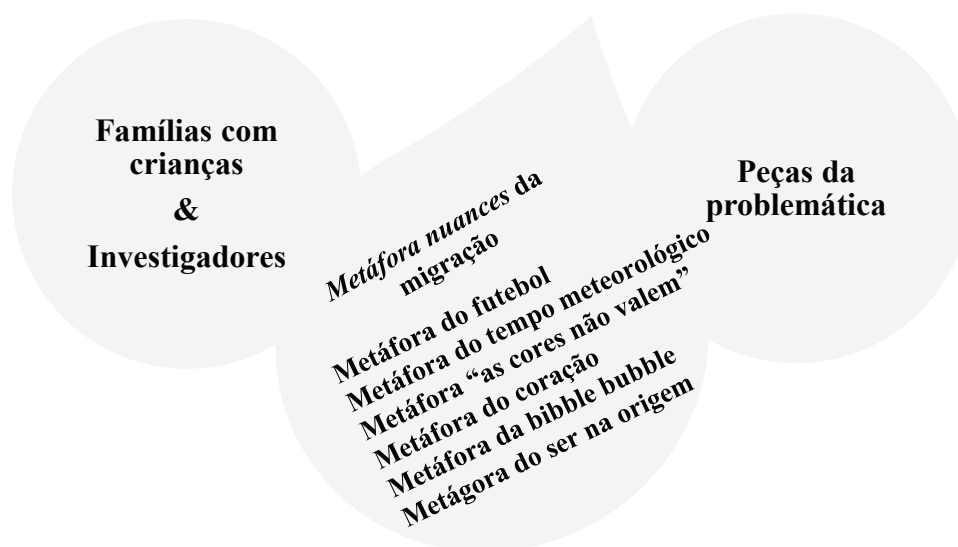


FIGURA 34. Metáfora “nuances da migração” e emergência de outras metáforas.

A figura 34 que agrega os contributos dos quatro capítulos prévios, onde se delimitaram os horizontes de cada família bem como as divergências/convergências dos horizontes pessoais. Independentemente do modo de transporte que se escolha para se iniciar a viagem, cada membro do agregado familiar encetou um caminho simultaneamente pessoal, coletivo, singular e resistente à “banalidade” do coletivo social em que se move. Permitiu que na metáfora de movimento perpétuo do tempo que desenvolvemos a nossa temporalidade, que nos desenvolvamos a nós mesmos. Parafraseando Lyotard (1954), não somos subjectividades fechadas sobre nós próprios é por isso que o nosso futuro é relativamente indeterminado e o nosso comportamento enquanto sujeitos ativos nas diferentes esferas em que nos movemos é relativamente imprevisível e por isso somos livres.

No capítulo V, vamos incidir e debater com mais detalhe, tendo por fase a narrativa das seis famílias deste estudo, no contexto familiar em que o fizeram com relevo sobre a migração em família tal como a experienciaram. Vamos, também neste capítulo, dar luz e deixar continuar a crescer/despontar o construto (luso)morpho que se tem vindo a delinear ao longo desta reflexão.

### 1.1. Pequenos grandes detalhes de quem migra em contexto familiar

Na fronteira (in)visível da migração, que ora nos aproxima ou ora nos separa existem margens objetivas e subjetivas, pois, estas foram criadas pelos seres humanos. As objetivas são as geográficas entre Estados que sendo fronteiras físicas são orientadas pela lei. Quem as controla são a polícia de fronteira que é responsável pelo controle migratório (tráfego de pessoas) e a polícia aduaneira que regula o trânsito de bens transportados pelas pessoas. As fronteiras culturais que colocam no interior de um estado, pessoas oriundas de diferentes

culturas como nesta investigação, portugueses numa escola dos Estados Unidos da América e brasileiros ou americanos numa escola Portuguesa. Não deixa de ser uma experiência de uma fronteira cultural protegida pela legislação do país recetor. As fronteiras territoriais são geridas por leis que nos podem tornar (i)legais e ora, ao longo dos tempos históricos estas margens foram mudando devido a guerras, conflitos armados ou soluções negociadas politicamente. No entanto, existem no planeta Terra fronteiras demarcadas por animais ou plantas que lutam, urinam, piam, ruguem, emitem odores para comunicarem, perpetuarem a espécie e delimitam fronteiras naturais onde se movem, mudam de lugar ou afeição. Como espécie, *homo sapiens sapiens*, criamos fronteiras que podem gerar espaços de diferentes durações por serem nómadas, de encontro entre pessoas, particulares, mutáveis e as ditas de “contrabando”, que movem sonhos, desejos, anseios, interesses, saudades, incertezas... Seria utópico afirmar que o conviver de diferentes espécies no planeta Terra sem fronteiras seria fácil. Daí que ao analisarmos os pequenos grandes detalhes de quem migra em contexto familiar, se encontre referências a estas linhas-limite ora objetivas ora subjetivas.

A conversa com a família Lopes revelou um olhar entre o “eu” da família e o “outro” que compõem o social. Falam sempre com exemplos atuais, fazendo referências a um texto que leram ou a uma notícia que ouviram. Mesmo em Portugal, recorrendo-se da *internet*, continuam a ler o jornal do local onde moravam nos Estados Unidos.

*Maria: [...] acho que também temos que enquadrar um bocado o meio social em que estamos. Há muita mobilidade em Portugal mas se calhar não tanto nas grandes cidades [...], se calhar continua a haver um bocado a sensação que as pessoas têm neste tipo, nesta mobilidade é que são os coitadinhos que vão para fora. Por aqui não conseguem ter nada. Acho que é um bocado esta perspetiva.*

**Marco:** *Não, eu acho que não.*

**Maria:** *Achas que não?*

**Marco:** *Pelo contrário as pessoas estão a encarar quem teve por fora como quem não teve que passar por estas dificuldades todas por que estão a passar e vêm-nos como alguém que esteve melhor. Eu vejo isso também no âmbito do ambiente da empresa que é: “[...] Tinhas boas condições e agora não venhas para aqui contar histórias de quando estavas bem porque eu não quero saber.” [tinham regressado há 2 meses e meio]*

(excerto da conversa com a família Lopes, datada de 10 de outubro de 2014)

No olhar sobre o migrante que apresentam contextualizam o que pensam, o que sentem e como vêm a transformação ao longo do tempo. A referência à crise económica que se viveu é presença constante nos discursos que se fazem na família Lopes.

A visão de Maria sobre os migrantes é discordante da do Marco mas trazem um relato na primeira pessoa, que os números não traduzem, sobre como a sociedade recetora, neste caso Portugal, os recebeu após cinco anos nos Estados Unidos. Referem duas perspectivas antagó-



nicas sobre como o outro olha quem migra. A apresentada pela Maria Lopes é a imagem do indivíduo masculino, solitário que emigra com uma “mala de cartão” para um novo destino no Mundo que tem sido perpetuada ao longo dos tempos. Para o Marco Lopes é a imagem de quem emigra com uma “mala em boas condições” e relata uma história de sucesso que o outro não deseja ouvir pois ficou, em Portugal, enfrentado a crise. Marco exemplifica com uma frase que já ouviu: *Porque eu estive aqui nesta crise...* Esta visão sobre os migrantes de Maria e Marco Lopes encontra eco nas palavras de Camões<sup>64</sup> e Fernando de Castro<sup>65</sup>. Camões apresentou ao Mundo, nos Lusíadas, um nação afirmando que vós portugueses, poucos quanto fortes, diversos céus e terras tendes vistos. Fernando de Castro na sua obra expõe as múltiplas almas que compõem o povo português. O camponês que sabe da terra e o padeiro que faz o pão. O pescador e o navegador que percebem do mar e conhecem as mares, sabem do céu e entendem as estrelas. O povo que Castro por várias vezes denominou de ‘oiro nacional’. Será na sua multiplicidade, complexidade e contradição que residirá o segredo da força de quem diversos céus e terras tem percorrido e observado?

A família Lopes esteve emigrada de 2009 a 2014. Dados fornecidos pelo “Relatório de Emigração de 2014” indicam que em 2014, o número de portugueses emigrados nos Estados Unidos da América totalizava os 177,431 milhares, mais 12% relativamente a 2013. Apesar do decréscimo do número de portugueses a viver neste país, desde 2000, (ano que residiam cerca de 200 mil) a base continua a ser muito alta, acima dos 177 mil, sendo os Estados Unidos da América o terceiro país do mundo onde residem mais portugueses. Quanto às condições perante o trabalho nos Estados Unidos, entre os nascidos em Portugal, com 15 e mais anos, em 2000-2001, empregados eram 59,0% e desempregados 3,0% de um total de 206,8 milhares. Já em 2010-2011, verificou-se um decréscimo para 56,9% no número de empregados e um aumento no desemprego de 1.4% (passando de 3% para 4,4%) num universo de 198.5 milhares de indivíduos. As famílias Lopes, Silva e Mota estiveram nos Estados Unidos da América no período de 2009 – 2014. Sendo a família Lopes a que permaneceu por um período de tempo maior, 5 anos, as famílias Lopes, Silva e Mota integram os números da emigração deste relatório. Observando o gráfico 1 que refere o número de nascidos em Portugal residentes nos Estados Unidos da América, no período de 2000-2014, verifica-se que em 2007 eram mais de 250 mil mostrando que o decréscimo no período em que as famílias estiveram nos Estados Unidos de América faz-se por referência ao “pico” de 2007 e não a 2000. Em termos relativos, o “Relatório de Emigração de 2014” refere que os portugueses são uma minoria entre os nascidos no estrangeiro a residir nos Estados Unidos da América em 2014, representando apenas 0,4% do total.

<sup>64</sup> Referência ao, Canto VIII, Est. 3 e Canto I, Est. 51, dos Lusíadas de Luis Vaz de Camões

<sup>65</sup> Fernando de Castro, 1990 citado em Carmo.

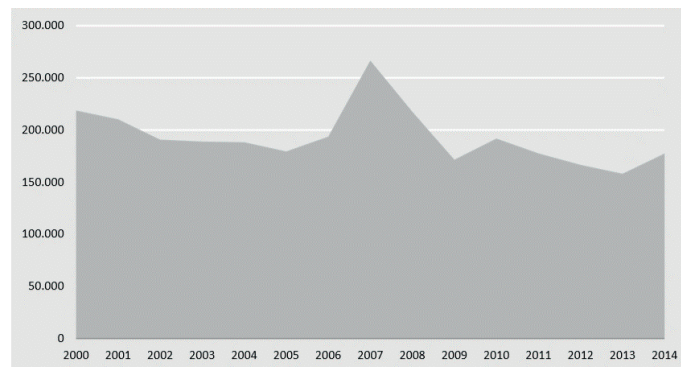


GRÁFICO 1. Nascidos em Portugal residentes nos EUA, 2000-2014.

(Fonte: Relatório de Emigração de 2014).

A mãe, Maria Lopes confirmou que a filha tinha nove meses quando migraram e que o filho nasceu, no ano 2014, nos Estados Unidos e quando regressaram a Portugal tinha 3 anos e meio e dupla nacionalidade. Na conversa que se realizou dois meses e meio após o regresso dos Estados Unidos para Portugal, a mãe Maria Lopes esclareceu que a ida para os Estados Unidos América em termos efetivos para as crianças não lhes alterou ou introduziu grandes diferenças no seu quotidiano. O marido Marco Lopes acrescenta *[s]im nós tínhamos a sensação que o ponto de viragem seria quando ela entrasse na escola primária*. Paula Lopes, por ser a filha mais velha, marca com a entrada na escola primária o regresso da família a Portugal.

A família Lopes fez várias visitas durante os cinco anos e festejaram com a família todos os natais em Portugal. As pessoas com quem mais comunicavam, em Portugal, durante o período de migração foram os avós paternos e as tias e os tios maternos e paternos. Nos Estados Unidos da América, excluindo as festas de aniversário dos colegas do infantário, a rede social era composta essencialmente por um grupo restrito de portugueses que também se encontravam migrados a trabalhar na mesma empresa. Ao refletirem sobre como era o quotidiano familiar em termos de opções linguísticas, Marco afirma que o Luís só falava inglês mesmo quando vinham a Portugal: *Ele percebia o português mas não dizia...* Maria Lopes completa *...mas só respondia em inglês*. O pai, Marco Lopes lembra que o filho Luís, em Portugal, misturava numa frase em inglês palavras em português: *água, I want pão...* Quanto à filha Paula referem que as vindas a Portugal faziam com que optasse por falar em português *e nós lá não precisámos de falar muito português com ela porque ela foi desenvolvendo ou com as conversas que tinha lá pelo Skype ou pelas conversas que às vezes tínhamos com ela*. No entanto, Marco frisa que Paula proferiu as suas *primeiras palavras em português*... Maria corrobora: *Sim, as primeiras foram*. O predomínio da Língua Inglesa, no caso de Paula, ocorreu quando esta teve de ser submetida a uma cirurgia e a enfermeira comunicou à família que não sabia falar espanhol ou português. Esta ocorrência fez com que o pai Marco refletisse: *se estamos naquele país temos realmente de começar a ensiná-la a desenvolver mais... o inglês para aquela fase porque ela naquela fase ainda só falava palavras de português*. Maria acrescenta: *Sim e sentimos necessidade por causa da escola*.

A partir desse momento em casa começaram, tal como a família Silva, a falar mais em Inglês para prepararem a filha Paula para a sua entrada na *Day Care Center*. O uso do Inglês, depois foi intensificado por ela passar praticamente todos os dias da semana no *Day Care Center*. O tempo foi passando e segundo Maria: *Nós sabíamos que não havia necessidade de puxar pelo Português. Por isso em casa brincávamos muitas vezes em inglês e fazíamos uma mistura de emigrante um bocado estranha*<sup>66</sup>. Tanto na família Lopes como na Silva as crianças começaram a falar mais frases em inglês do que em português, a justificação dada pelas duas famílias é que o facto se deveu à necessidade das crianças estarem preparadas para comunicarem com a comunidade escolar. No encaixe das peças da migração com o quotidiano escolar iremos analisar se esta singularidade teve influência na aprendizagem da língua portuguesa aquando do regresso e ingresso na escola em Portugal.

A família Silva reflete sobre o momento da escolha que os levou até aos Estados Unidos e em que se questionaram sobre o regresso surgindo a questão: queres ficar cá ou queres ir para Portugal? João Silva contextualiza a partida ...

**João:** *fiz uma pausa durante esses dois anos [...] nós na altura ponderamos a situação de ir para fora por causa do [Miguel Silva], que na altura tinha 3 anos...*

**Isabel:** *... pois... exato a escola ... é logo das questões que os pais pensam como é óbvio, não é? Da integração, dificuldade ou não dos filhos se integrarem no país para onde vão. Achamos que em termos de idade seria até de facto o ideal...*

(excerto da entrevista com a família Silva, datada de 1 de março de 2014)

As frases completam-se nesta partilha de preocupações de quem “rasgou” de avião rumo a um país desconhecido. Verificámos uma cumplicidade na procura de uma decisão. Os Silva demonstraram que integraram o filho na análise que fizeram sobre quem e quando deve migrar, por forma a melhorar a sua situação socioeconómica no país de origem. No entanto, quando questionados se o envolveram na decisão da partida afirmam que não tinha escolha pois tinha 3 anos. Já quanto à vinda para Portugal,

**João:** *Sim, preparámos, preparámos [a vinda para Portugal]... fomos falando disso com ele.*

**Isabel:** *Fomos falando nisso com alguma antecedência. Pronto nunca lhe dissemos “Queres ficar cá ou queres ir para Portugal?” Também em termos de contrato com a empresa também não havia essa opção.*

(excerto da entrevista com a família Silva, datada de 1 de março de 2014)

Como se constata envolveram o filho no regresso, mas como referem, na verdade, Miguel Silva continuava sem ter opção. Talvez, por saberem que iam voltar salientem como aspeto

<sup>66</sup> Excertos da conversa com a família Lopes, datada de 10 de outubro de 2014

positivo o contacto que mantiveram com os familiares em Portugal, em especial com a avó materna. O menino falava com avó materna todos os dias via Skype, vieram duas vezes visitar a família a Portugal e a avó foi visitar o neto durante um mês aos Estados Unidos. Como refere a Isabel, *[o]u seja nunca houve um desligar total...* e completa o João Silva ... *das raízes...* conclui a mãe ... de cá, não é?<sup>67</sup>. É o sentir de pertença a um lugar que teimam em não abandonar a esfera da “sua” família portuguesa. Nos Estados Unidos da América, conviviam com os colegas de escola do Miguel que viviam no mesmo condomínio. Também conviviam com o grupo de portugueses que se encontravam migrados a trabalhar na mesma empresa e que habitavam no mesmo condomínio (figura 35). As fotografias, apresentadas na figura 35, servem para relembrar os leitores que a fronteira cultural não ocorre apenas na escola, mas também no local onde habitamos espaço físico e geográfico que oferece condições favoráveis aos seres vivos, viverem e se desenvolvem. Neste condomínio, os portugueses relacionaram-se entre si e com múltiplas pessoas oriundas de diversos estados que foram chegando, partindo ou que ali já viviam. Viveram experiências de relacionamentos amigáveis, conflituosos, de integração que foram sendo reformulados, eliminados ou conservados. Estas situações vivenciadas pelas três famílias Silva, Mota e Lopes geraram envolvimento, afeto e afeição não só ao espaço físico e geográfico como às pessoas que com elas conviveram. Assim, surgiram sentimentos de alegria, amor e saudade. Saudade é um sentimento nostálgico que diz respeito à esfera interior, mas anúncia o quão distante está algo ou alguém do íntimo destas famílias.



**FIGURA 35.** Condomínio e fachada da residência da família Silva.  
Fotos nos Estados Unidos: Família Silva retirada do espólio do diário.

Existem relacionamentos que criam margens do tipo *queres ficar ou queres ir?* Nestas linhas-limites pode surgir tristeza aliada à saudade, por vezes inevitável em algumas situações da vida. O diário veio revelar o que na entrevista era uma possibilidade, após a experiência nos Estados

<sup>67</sup> Excertos da entrevista com a família Silva, datada de 1 de março de 2014

Unidos, o pai foi para o Qatar onde permaneceu por um ano. No aeroporto, no momento da despedida o filho, Miguel Silva expressa a saudade que já sente e pressente no pai... *o meu pai estava com saudades minhas mas eu também tinha dele*. Saudade gerada pela distância geográfica que nem mesmo os dispositivos informáticos parecem satisfazer. A criança quer ver o seu pai em casa e não através de uma imagem num ecrã do computador ou ecrã do telefone. Escreve Miguel Silva no diário: *eu queria que o meu pai não fosse embora de Portugal assim eu não vou vê-lo*<sup>68</sup>. Este sentir gerado por este formato de migração em que por decisão familiar apenas o pai se ausenta é novidade para o Miguel pois na primeira experiência tinham ido todos os elementos do agregado familiar. A família Silva é uma família em movimento e o menino exprime: *Gostaria de ir outra vez aos Estados Unidos porque as cidades lá são muitas, cidades bonitas. Gostaria de viajar para mais países tipo Inglaterra, Espanha, Itália*<sup>69</sup>. Viajar e viver são modos diferentes de experienciar a migração. Será que o Miguel Silva quer viver noutros países? Ora, neste ir e ficar a tristeza e a saudade foram vivenciadas numa perspectiva que tudo é passageiro e transitório. Para esta família, tal como a Mota nas experiências que compõem as suas vidas a tristeza e a saudade são componentes da aprendizagem. E.V.A (experiência-vida-aprendizagem) encurta a distância entre a relação do que é aprendido lá fora (exterioridade - *outward*) e a vida interior (natureza interna do indivíduo - *inward*) num movimento perpétuo de aprimoramento do sujeito.

Na família Mota, a saudade é uma constante no discurso pelo facto de o filho/irmão não ter tido oportunidade de os acompanhar por questões profissionais. Segundo o pai, Manuel, *não foi fácil porque deixar cá um familiar, nas condições em que ele ficou, porque ele ainda é solteiro*<sup>70</sup>, mas era um projeto decidido em família e por isso foram. Na entrevista, o filho, José Mota afirma que para ele o período de migração foi complicado *mas um período que sabia que estávamos todos a lutar por um objetivo, e naquele momento era esse o objetivo que pretendíamos alcançar e conseguimos alcançar*. A Laura refere que partia sempre *com uma lagrimazinha no olho*, mas o Manuel frisa que *[s]abíamos que íamos para um outro país e que nos íamos sentir bem também lá*. Embora admitam que foi complicado e a saudade fosse grande, neste redemoinho de sentimentos, a família manteve a sua coesão apoiando-se via Skype, chamadas telefónicas e visitas a Portugal e do filho/irmão aos Estados Unidos. Durante o período de migração a pessoa com que mais se relacionaram em Portugal foi com o filho. Nos Estados Unidos da América, conviviam com o grupo de portugueses que viviam no mesmo condomínio e que se encontravam migrados a trabalhar na mesma empresa.

Para o filho, José Mota, os três anos que ficou em Portugal sozinho, no início, deixaram-no um pouco à deriva mas a possibilidade de a migração proporcionar “um futuro melhor” à família permitiu-lhe que fosse lutando com as imensas saudades que sentia dos seus pais e da

<sup>68</sup> Diário, da família Silva, 24 de outubro de 2014. Título: *O aeroporto*.

<sup>69</sup> Diário, da família Silva, 22 de dezembro de 2014. Título: *O que eu gostaria de fazer nas minhas férias*.

<sup>70</sup> Excertos da entrevista, família Mota, datada de 15 de março de 2014.



sua irmã. A expressão usada pelo José é de que *o nosso conceito de família era muito chegado, muito apertado* a este propósito Gimeno (2001) esclarece a “família nuclear é um termo que estabelece limites mais apertados e definidos, onde se incluem pais e filhos, que convivem no lar familiar sem outros parentes: este é precisamente o modelo predominante na cultura ocidental pós-industrial” (p. 43). Será que o José considera a sua família nuclear, já que durante a entrevista contamos com a presença da namorada? Falará ele antes de “família em sentido lato, o que não tem de coincidir com aqueles que vivem sob um mesmo tecto nem com o primeiro grau de parentesco” (Gimeno, 2001, p. 43)?

Na família Rocha, o núcleo familiar e a saudade também são uma constante. Começam por descrever, no diário o conteúdo das malas, estas traziam muitos brinquedos, muitos livros, filmes, alguma roupa para vestir e roupa de cama, remédios, exames, relatórios e prescrições médicas. Trouxeram também algumas fotografias ...

*Mas o peso maior nas malas era o da saudade. E, se houve excesso de bagagem, foi de expectativas e sonhos, com alguns receios e medos que vieram junto, por engano. Mas só depois descobrimos. [...] Afinal, ainda que em alto-mar, estamos em terra firme, pois somos uma das muitas famílias em todo o mundo que estão firmes na Rocha. Temos o mesmo DNA, o sangue de Cristo.*

(Diário da família Rocha, sem data, intitulado: “Um Porto seguro...”, p. 25)

Na epígrafe, do portefólio da família Rocha, observam-se quatro fotos, a primeira dedicada à família materna, a segunda à família paterna, a terceira aglutina duas famílias do lado materno e a última em memória da avó materna. Na *história antes da estória* novamente reforçam a ideia que são uma família em busca de experiências que influenciem a formação social dos membros que constituem este agregado familiar.

*No ano de 2014, teve início uma movimentação na família, com o intuito de ampliar os horizontes educacionais, culturais e, acima de tudo, buscar novas experiências de vida. [...] Depois de quase um ano a viver em Portugal, as aprendizagens que destacamos dizem respeito à diversidade cultural, o contato com novas línguas e povos, a vida no estrangeiro, as diferenças climáticas das 4 estações, o aprender mais sobre solidariedade entre as pessoas e a intercessão entre irmãos em Cristo. Temos mais tempo para viver em família e isso nos alegra muito.*

(Diário da família Rocha, sem data, intitulado: “A história antes da estória, p. 6-7)

Já na conversa tinham frisado a importância que dão ao tempo passado em família e como no Brasil os seus cargos profissionais lhes ocupavam o tempo quase até à exaustão. Ivone Rocha explicou que no Brasil, *[a] gente lá corria muito* pois trabalhavam o dia todo. Deixando o filho aos cuidados de uma ama *quando ele tinha quinze dias de nascido*.

Em Portugal, tornam-se numa célula de intimidade em que a sua atenção está exclusivamente voltada para a adaptação do filho, Daniel Rocha e aos seus desafios pessoais, os seus respetivos doutoramentos (figura 36).



FIGURA 36. Núcleo familiar da família Rocha.

Fotos em Portugal: Família Rocha retirada do espólio do diário.

A mãe, Ivone afirmou que ... *a vinda para Portugal* foi um acontecimento *atípico, porque o filho sentiu a família junta. Unida*. Tendo o marido corroborado este sentido de união e consolidação do núcleo familiar com um é verdade<sup>71</sup>. A figura 36 ilustra as fronteiras que geraram espaços de diferentes durações, de encontro entre pessoas que movem sonhos, desejos, anseios, ambições ...

A presença dos familiares brasileiros é uma constante na construção da narrativa e os ritos de passagem geracionais estão bem assinalados. Em Portugal, a sua rede social é profundamente marcada pela comunidade da Igreja que frequentam. Foram no aeroporto recebidos por uma família da congregação que na fase inicial os ajudou na adaptação ao “novo” país. No diário escreveram: *Temos o mesmo DNA, o sangue de Cristo*.<sup>72</sup>

A qualidade da comunicação, do diálogo que se estabelece e o sentido em que predominantemente se estabelece será certamente uma questão a aprofundar. Giddens refere, a título de exemplo, os programas de televisão que o governo brasileiro vendia para a televisão portuguesa. Estes desde 1999 até aos dias de hoje têm vindo a verificar um decréscimo significativo, no entanto, durante anos a televisão funcionou como uma “janela aberta” que expunha um Brasil desconhecido aos que, em família, ao serão, acompanhavam as “novelas” da altura. Uma dessa novelas foi a “Gabriela”, transmitida pela Rádio Televisão Portuguesa (RTP), em 1977. Este acontecimento não só mudou a televisão portuguesa que na altura só tinha dois canais RTP1 e RTP2, como a ligação entre Portugal e o Brasil. A novela “Gabriela” continua a ocupar o primeiro lugar no pódio dos produtos de ficção brasileira mais vistos pelos portugueses. A globalização permitiu uma expansão do sistema de comunicação entre os vários continentes, porém, “globalization today is only partly Westernisation” na visão de Giddens (1999),

globalization is becoming increasingly de-centred – not under the control of any group of nations, and still less of the large corporations. [...] Examples of ‘reverse colonisation’ are becoming more and more common. Reverse colonization means non-western countries influence developments in the west. Examples abound [...] the selling of Brazilian TV programmes to Portugal (Palestra sobre Globalization).

<sup>71</sup> Excertos da conversa com a família Rocha, datada de 10 de outubro de 2016

<sup>72</sup> Diário da família Rocha, sem data, intitulado: *Um Porto seguro...*, p. 25



Vejamos como uma criança estabelece a comunicação entre Portugal e o Brasil falando com o pai do seu colega de escola, Daniel Rocha. O Diogo Rocha contou um episódio que o divertiu imenso num dos dias em que foi buscar o Daniel à escola. Ele esperava o filho e uma menina aproximou-se e disse: “*Você é o pai do Daniel?*” Ao que respondeu afirmativamente. A menina continuou o inquérito: “*Quantos anos o senhor tem?*” Diogo respondeu *eu tenho dez anos*. A criança admirada: “*Dez anos?! E como é que é no Brasil? No Brasil tem muita escola?*” Ele disse-lhe que sim. A menina continua o seu raciocínio: “*Mas porque é que ele veio estudar aqui?*” Diogo afirmou: *porque eu vim e aí ele veio junto*. A menina de seguida questiona quanto tempo demorou a viagem para Portugal e Diogo Rocha disse que foram necessárias 8 horas de avião. A criança responde admirada: “*Isso tudo?*” Diogo esclarece que este episódio revela uma criança portuguesa curiosa sobre o motivo que leva uma criança brasileira a deslocar-se para o seu país. Não vê nele um sinal de discriminação ou exclusão pois acrescentou que a menina disse: *O Daniel é muito tímido e eu falo por ele*<sup>73</sup>.

Quando se questionou as crianças da família Alegria se a ida para a Baía e ainda para Portugal foi explicada pela mãe, rapidamente a Ana Alegria afirma: *alguns detalhes ela deixou por não falar*. A mãe ri e questiona quais, ao que Ana afirma *esses pequenos detalhes*. Refere-se relativamente à cidade, situada na Baía, ao local onde iam residir e estudar. Afirma que só descobriram quando lá chegaram. Anabela confessa que nem ela os conhecia pois era uma região desconhecida para ela. Também ela ainda estava a tentar perceber como é que iam ser esses pequenos detalhes. Relativamente aos grandes detalhes Carlos Alegria responde prontamente que foram de carro e a que a distância foi enorme, 1800km. Quem conduziu o Fiat foi a mãe e o que achou mais interessante foi que levaram uma gata. A escolha de escola não foi fácil e também houve peripécias relativamente aos horários e às instalações. Carlos explicou que o motivo da ida para a Baía foi porque *a faculdade onde a nossa mãe estava trabalhando, ela já estava ficando meio falida. E ela decidiu vir para a Baía*.

A vinda para Portugal foi pacífica. Quando Anabela lhes deu a notícia *a princípio eles, não quiseram vir, tinham lá as escolas lá e tal*. Mas foram conversando e a mãe foi partilhando detalhes como o apartamento mobilado que encontrou a um preço acessível. No entanto, só descobriram a localização, que consideram perfeita, já no Porto. Quanto à escola também não pesquisaram nenhuma no Brasil. A migração surge como um projeto a três, partilhado entre pequenos e grandes detalhes e que permite ao Carlos afirmar *no fundo não sinto nenhuma relação diferente sobre vir para cá*. Sabe, no entanto, que quando deixar Portugal saberá mais sobre escravatura e os negros do Brasil. Para Anabela a decisão de ter vindo com as crianças foi a melhor. Mesmo com todos os problemas na escola descobriu que tinha abertura para o diálogo e parceiros com quem queria e podia conversar. A experiência de migração permite-lhe afirmar que são uma família no mundo e em mobilidade contínua.

<sup>73</sup> Excertos da conversa com a família Rocha, datada de 10 de outubro de 2016

Os laços familiares são intensos e vividos na sua plenitude. A casa para Carlos Alegria tornou-se pequena, em Portugal, pois nunca tinha vivido num apartamento. Do Brasil, sente falta do quintal, dos animais, das brincadeiras na rua, de uma liberdade que lhe parece ter sido roubada em Portugal. O Palácio de Cristal parece ser o seu quintal, no entanto, faz frio e nem sempre é possível fazer exercício físico, atividade que Carlos diz só fazer na escola. Descreve a sua casa no Brasil como aberta, ele tem o quarto mais espaçoso e dorme numa cama de casal. A irmã e a mãe mais reservadas não descrevem os seus espaços mas Ana deixa escapar numa única palavra quando questionada se sente falta do seu quarto no Brasil, agora que dorme em Portugal no sofá da sala: *Sinto*. Anabela Rocha, sonha com o sol imenso que a banha e lhe toca a face. Será que se refere a um horizonte que parece ser maior no Brasil do que em Portugal? Já o filho também faz referência ao mesmo. Referem que no Brasil o Sol é imenso e a *casa é muito aberta*. Em Portugal, *faz muito frio*. Este processo de vinda para Portugal permitiu-lhes estar com o pai, pessoalmente, o que se revelou uma alegria pois os contactos eram apenas por telefone ou por correio eletrónico. Numa esala feita em São Paulo, ao fim de 4 anos, estiveram aproximadamente cinco horas a conviver com o pai. Este momento foi para as crianças considerado como de especial importância o tom de voz ficou subitamente mais alto e “feliz” na conversa que tiveram com as investigadoras.

**Carlos:** [...] *Temos saudades* [da casa].

**Anabela:** *Muita*.

[...]

**Carlos:** *Saudades de uma pessoa: o meu pai*.

**Ana:** *O pai*.

**Carlos:** *A gente chegou lá na Baía, a gente não viu ele há uns 4. [...] A última vez que vimos ele foi no aeroporto*.

**Anabela:** [...] *Foi bacana!*

(Excerto da conversa com a família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015)

Do que sentem mais saudades no Brasil é dos seus animais de estimação, da casa, do pai, falam regularmente com amigos e familiares quer por correio eletrónico quer pelo telefone. Quando questionados se algum familiar os viria visitar durante a permanência em Portugal, Anabela responde que embora queiram, ainda não sabem pois *a crise está brava* no Brasil. Em Portugal, as crianças convivem essencialmente com os colegas de escola.

Relativamente à segurança, o controlo apertado da hora de chegada dos filhos a casa, após o cumprimento de horários escolares, lembra Anabela Alegria que a preocupação que tem em relação à segurança é maior no Brasil. Em Portugal, também se preocupada mas não considera o Porto uma cidade tão violenta como o bairro em que moram no Brasil. O quotidiano em Portugal é a três. O lugar da mãe é o lugar das crianças. O lugar deles é onde estão os três. As linhas-limites da escola são um lugar partilhado a três. Nesta busca de aprendizagem, comu-

nicação, delimitaram uma fronteira natural onde se movem, mudam de lugar ou afeição mas sempre a três. Na família Alegria, na opinião da mãe, Anabela, o consultor geográfico é o Carlos:

**Anabela:** *Aqui [Porto] nós estamos aonde, Carlos?*

**Carlos:** *No centro, no centro.*

**Anabela:** *Ele foi quem mais nos localizou a gente aqui. Tem um mapinha que a gente trouxe do aeroporto. E lá ele realmente sempre se localizou muito bem. E até hoje é assim, se a gente necessita de alguma coisa, ele é o nosso consultor, tanto de local, quanto de informática. Ele tem uma coisa de saber as distâncias. Estamos num lugar. Não, mamãe, nós já passamos aqui.*

(excerto da conversa da família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015)

A noção de distância, um conceito revestido de fronteiras que dão noções de lugares. Carlos, no seu discurso tem sempre presente a sua localização geográfica e a noção de limite. Quando questionado se o limite de uma cidade é quando se começa a vislumbrar a floresta, o menino pára para pensar e responde *quando começa a ver a estrada*. Um menino situado numa longitude que é possivelmente fruto do exercício de compreender mesmo sem ainda ter chegado ao lugar. Não deixa de ser curioso que no Porto esteja no centro e já tenha passado mais que uma vez pelo mesmo local. Neste narrar do entre o limite e o centro, do que se fala é da presença dos vários elementos desta família no mundo. Esta não se faz em isolamento como se infere do comentário da Anabela, temos a *sensação de que somos nós mesmo, e nós, e nós mesmo* seja lá qual for o limite em que estejam.

A noção de distância começou logo a adivinhar-se na apresentação dos membros da família às investigadoras. O filho mais novo começou por dizer o seu nome (Carlos) e idade, 9 anos. Localizou-se geograficamente “*nasci em S. Paulo, lá no Brasil, na capital de S. Paulo [...] e fomos para a Baía.*” Quanto a Portugal comunica: “*E a minha mãe, ela precisava de vir para cá e vimos*”. De seguida, falou a irmã mais velha, Ana, mais tímida e seguindo a estrutura do irmão começa por dizer a idade, 11 anos e de seguida relata as moradas da família: “*morei no Brasil. Morei em S. Paulo, depois eu fui para Baía e depois viemos para cá.*” As crianças assumem com naturalidade o facto de terem habitado espaços diferentes, dentro do Brasil, bem como, a mudança para Portugal. O motivo que move a família Alegria a procurar outros lugares é não só o profissional como a busca de escola. A mãe, Anabela Alegria revela que até é engraçado pois tal facto os torna uma família nómada.

*Porque, esses dias eles estavam estudando a palavra nómada e chegaram à conclusão de que nós somos nómadas. [risos] Então, acho que a mudança para Portugal tem muito a ver com essa questão. [...] Sim, somos nómadas, somos nómadas em busca da escola. [...]*

(excerto da conversa da família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015)

Quanto ao regresso Carlos afirma: *Não falamos muito. Assim, gente se preocupa mais com o dia a dia. Mas nunca falamos de quando vamos mesmo voltar. Não falamos muito.* E assim se vão vivendo os dias na Família Alegria até ao regresso.

Na família Folha existem entre dois mundos repletos de convergências e divergências. Vivem entre duas línguas: Português e Inglês. Conversam no dialeto em que se sentem mais confortáveis. Remetendo para a autobiografia dado que o Inglês foi a primeira língua da investigadora vão existir porções do texto em que como a família fala em inglês irei responder em Inglês. Para se preservar esta diversidade optou-se por manter a plasticidade de quem se adapta e adere a novos territórios e/ou linhas-limites sem que se dissolva a ponto de perder a personalidade que trás consigo do país onde nasceu.

Quando os membros da família Folha se olham “vêm folhas de uma árvore em que o tronco comum” é Cristo. São fluídos e silenciosos embora haja um burburinho latente provocado pelas brincadeiras das meninas. O pai, Filipe Folha nasceu em Portugal, em Lisboa mas afirma que: *My story is so complicated. Why? Because he did not even know that he was a Portuguese citizen. He was born in Lisbon then the parents went direct to the United States embassy and made him an American citizen. Filipe states: They didn't even really know, if I had the right to be Portuguese or not...* Filipe studied in an American school in Portugal, and the only place he spoke Portuguese was on the street while he was playing with friends. He recalled that when he was 5, 6 or 7 years old he was all over the neighborhood and by doing so every day, Portugal became his home. His parents were also missionaries and from Filipe point of view they have a different concept of missionary so, they kept him in a bubble. Filipe states: *You know... of staying with the American, English language stay in that bubble.* As missionaries, Filipe and his wife have a different perspective so their kids attended a Portuguese school but they speak English at home. The justification was mainly because they know that maintaining the English language is important. Overall options in life, Filipe parents returned to the United States when he was 10 years old and perhaps he is giving them the tools they will need to handle whatever life throws their way. Filipe viveu mais de vinte anos nos Estados Unidos *mas ao longo desses anos todos tinha o desejo no meu coração de voltar para Portugal, porque é a minha casa, é onde o meu coração está. Mas eu também percebi que isso era do Espírito Santo de Deus.* Na sua opinião *demorou muito tempo, até surgir o convite do pastor para vir para Portugal com a família.* Edite recorda que *from the time, we first met, Filipe was always talking about Portugal. And [...uh] he loved it, and he always wanted to go back. And, uh, always with that sort of desire to come back. All the things... and he loved the food, the soccer. Yeh!* Edite apropria-se da metáfora do marido – *bible bubble* - para se referir o que deseja para as suas filhas. *I wanted them to be in a bubble for a little while* [smiles]. However Filipe *felt strongly that they needed to be part of the community and so we sort of have them in the middle, with being part of the community, but they are still learning things at home.* Assim, nas vivências familiares Edite explica como mantêm as filhas in the *bible bubble*:

*you know, we read with them, I cook with them, umm, we...and they do, they read the bible at church too. They study the scriptures... it's more. [Umm], Sunday morning is more like, umm... for them to have their class, early morning. And then we have the meeting of the whole group and so we sing. They have that umm example. And then during the week we have a small group that meets and so there we discuss a particular passage of scripture.*

(excerto da conversa com a família Folha, datada de 17 de outubro de 2015)

No entanto, considera que o facto de as filhas não estarem sempre na *bible bubble* lhes dá uma oportunidade de lhes explicar e de refletirem em conjunto sobre a diferença *where to be in the world but not of the world*. Filipe Folha understanding is that they are part of the world but they are here to serve the Lord, it's an ever evolving thing. For him his family is constantly growing therefore for Filipe, *this sort of understanding of what the Lord is leading us to do, is something that we don't have a lot of experience in. This idea of, really, truly becoming a part of this community [in Portugal] is something that is ever evolving and we're still in a small... baby phase of...*<sup>74</sup>

A decisão de vir para Portugal fez com que a família Folha optasse por vender o que possuíam nos Estados Unidos.

**Filipe:** [...] *There's a story [...]. I'm also Canadian, and there was one time I was up there before we came to Portugal. It was close to the time we were coming to Portugal, and I was with someone of my family of my mother's side. And one of my mother's uncles was... I was talking to him and telling him I was coming to Portugal, and he is very, you know, cynical, very... and he said: "Don't do that, that's a terrible idea. Why would you do that? Financially they're in..." and he said this phrase, he said: "You gonna come back to the United States without your shoes." That's what he said to me. So ... and again, I didn't expect him to understand any of this, because our, our faith is completely in God, in Christ. So we know he's going to take care of us.*

(excerto da conversa com a família Folha, datada de 17 de outubro de 2015)

Quando o pai, Filipe Folha fez referência ao comentário do tio sobre a possibilidade de regressarem aos Estados Unidos, *without your shoes*, o livro “A Mercy” de Morrison (2008) de imediato me veio à memória<sup>75</sup>. This book has the rhythm of life, we can even feel the moods that connect Humans with Nature. Life is a wave where the ocean slap exaggerated the silence forcing an awakening to the world that is waiting for us, full of memories. Privileged travellers mesmerized by the world shout: “This is perfect. This is mine” (Morrison, 2008, p. 73). What does it mean to be mine? Wondering about the eco of mine... mine... mine... the propagation of sound in the emptiness of air or water will lead us to a story of avarice and incomprehension but also of survival. In this (in)organic connection where our feet are tied to the gravitational pull that Earth exerts creating roots that can be buried on the ground. We can choose to do our journey through the world walking barefoot or with shoes, but beware traveler since all options have a cost. Shoes modify the feet. They become “useless, will always be too tender for life, and never have the strong soles, tougher than leather, that life requires” (Morrison, 2008, p. 4). Nevertheless, if we choose them as companions do not throw them away. They

<sup>74</sup> Excertos da conversa com a família Folha, datada de 17 de outubro de 2015

<sup>75</sup> Remetendo para a autobiografia, nos Estados Unidos li o livro mas quando questioneei a família se o conheciam afirmaram que conhecem a autora mas leram o livro.

hold Human memories. Weaver suggests (2010) “[o]ur challenge is to make a humane world out of and through the non-living. It is the only route for humanity” (p. 138).

Na metáfora dos sapatos a ausência dos mesmos pode significar para um familiar americano um regresso de quem não foi bem-sucedido na migração mas na sociedade que os recebeu os sapatos que nunca lhes faltaram foram antes sinónimo de integração e acolhimento pela Igreja onde exerce funções: *They are just taking care of us*. Filipe afirmou ainda: *You know. What was interesting when we came to Portugal... and Portugal is a place... obviously financially is not as strong of where we came from. But our church for the first year, two years, literally, we would almost receive every month, someone gave us bags of clothing. [...] Bags of toys and bags of shoes*. A Edite completa: *Brand-new shoes*.

Com a vinda da família Folha para Portugal verificou-se uma mudança nas relações entre gerações, isto é redescobriram tradições e os laços familiares estreitaram-se pois apesar da distância geográfica conviveram mais com a família residente nos Estados Unidos. Recorreram ao Skype, aproveitaram as férias escolares para se ausentarem de Portugal por períodos de até três meses e convidaram os avós para visitarem os netos. Em Portugal, a rede social era composta pela comunidade da Igreja que os recebeu no aeroporto e os ajudou na fase inicial de adaptação a sociedade recetora.

A Anita participou na conversa e no diário e optou por falar português. As visitas aos Estados Unidos têm sido uma constante, Anita afirma que os primos têm *muiiiitos brinquedos diferentes*. No Alasca tentou ir para o mar pois os primos vivem perto deste mas ficou com tanto frio que não conseguiu entrar na água. Quando questionada se só conhece Portugal e os Estados Unidos afirma que não é pouco pois são muitos sítios e que com os colegas só fala de Portugal.

**Anita:** *Só conheço Portugal e os Estados Unidos e o Alasca, mais nada.*

**Filipe:** [riso] *Só isso, só isso!*

[...] *Pai e filha riem*

**Anita:** *São muitos sítios.*

[...]

**Entrevistadora:** *Então o que é que [os colegas] conhecem? Vocês falam do mundo?*

**Anita:** *Eu acho... Não muito. Só falo daqui.*

(excerto da conversa com a família Folha, datada de 17 de outubro de 2015)

Quando questionada se os colegas lhe perguntam sobre as suas viagens afirma que não e que nem sabe se têm curiosidade. No entanto, pedem-lhe para falar Inglês pois acham piada. Na escola fala sobre aquilo que faz em casa. Deu como exemplo que adora ir comer a casa à hora de almoço e ir passear com os pais. No seu entender os colegas normalmente não vão passear com os pais mas ela pergunta muitas vezes: *podemos ir passear?*

Como será “vista” esta família numerosa, composta por sete elementos, pelas famílias portuguesas que normalmente têm em média um filho ou dois? Anabela Alegria, no seu olhar



sobre a sociedade portuguesa apresenta uma reflexão sobre como os portugueses encaram as crianças. Para ela, estas são vistas como preciosas, que devem ser estimadas e preservadas dado que são tão escassas que se podem extinguir. Afirmo que atualmente em Portugal temos um olhar diferente sobre as crianças. Anabela Alegria acha que faltam crianças e é nessa escassez que a sociedade portuguesa se esta a dar conta que inclusive se podem extinguir. Por isso, querem preservar as crianças desesperadamente, querendo a infância e precisando da infância. Considera que no Brasil é diferente pois dá mais trabalho educar duas crianças sozinha, *[e]u sentia, muitos preconceitos* [por ser divorciada com duas crianças]. Afirmo que em Portugal encontra sempre uma pessoa de confiança a quem pode confiar os filhos, durante uns dias ou umas horas, e os seus filhos cá têm uma agenda social maior do que a sua.

Voltando à conversa com a família Folha e ao núcleo familiar o pai, Filipe Folha concluiu que as suas filhas são, após ter tratado de todos os aspetos burocráticos, cidadãs de metade do mundo uma vez que possuem passaporte Europeu e passaporte Americano. Lembramos a família Lopes que afirmou: “*filho de pais portugueses, Português és*”. No entanto, o filho também possui dois passaportes como as crianças da família Folha. Uma ressalva se pode fazer ao sentimento saudoso que funciona ambivalentemente pois quem volta deixa marca porque se adaptou e as amou também e traz marca do muito que se adaptou como se constatou na família Mota. O pai, Filipe Folha entre risos afirmou: *Right! [...] Evolution of itself doesn't upset me in uhb what, kind of, our path is to because our responsibility is to establish them, in God's word [...]*<sup>76</sup>

A *bubble* faz parte da conversa como se para nos recordar do paradoxo do “eu” e dos “outros”. Onde escolhem situar a *bubble*? De que é repleta a *bubble*? Tanto o pai Filipe como a mãe, Edite Folha afirmaram a *bible bubble* e a *bubble with citizens of half of the world*. Neste posicionar de uma família com crianças *citizens of half of the world* fica o alerta feito pelo pai Folha à escola apoiada por Suárez-Orozco & Sattin (2007) que considera que “for the most part, schools today are out of sync with realities of a global world” (p. 58). Filipe Folha comunicou via correio eletrónico (8 de fevereiro de 2016)

*[...] decidi tomar a decisão difícil de mudar as nossas vidas outra vez. [...] significa que vai ser a terceira escola em quatro anos para elas. Mas como a nossa razão de ser é glorificar o Senhor Jesus com as nossas vidas, e falar de Jesus ao outro, nós como família sabemos que Deus tem uma razão para esta mudança. Estamos animados com esta nova etapa, queremos conhecer a cidade e a região, e sabemos que Deus tem tudo sob controle :)*

As palavras possuem a grandeza que lhes atribuímos nestes pequenos grandes detalhes de quem migra em contexto familiar. Nas fronteiras (in)visíveis onde são proferidas marcam as linhas-limite do que é dito e como é dito e a quem é dito, mas embora possam indicar di-

<sup>76</sup> Excertos da conversa com a família Folha, datada de 17 de outubro de 2015



reções opostas as raízes são as mesmas dado que habitamos o mesmo planeta e partilhamos uma mesma história. As palavras são subjetivas quando narram sentimentos de tristeza, amor, alegria, medo e saudade, porém são objetivas quando narram ações e reações em sociedade. Can Humans shape the world? According to Morrison (2008) we never shape the world it is the world that shape us. Se tal acontecer, sempre existiu e sempre existirá palavras objetivas que apenas informam e relatam os factos não permitindo o envolvimento, isto é, palavra na descrição objetiva não se deixa envolver limita-se a informar as impressões de forma direta e neutra. Mas atitude das famílias perante a palavra foi de mistura, mestiçagem, hibridez dentro da descrição objetiva colocaram a subjetiva atribuindo-lhe tamanho, pormenor, minúcia, juízo de valor, diferentes graus de envolvimento, explicitando o posicionamento pessoal com sentimentos e emoções através de uma descrição subjetiva informada. Daí que no relato das famílias sobre o facto de existir muita mobilidade em Portugal crie sentimentos de saudade e dúvidas entre o partir ou ficar. Nas fronteiras permeáveis das famílias migradas a E.V.A (experiência-vida-aprendizagem) encurta a distância entre a relação do que é aprendido lá fora (exterioridade - *outward*) e a vida interior (natureza interna do indivíduo - *inward*) num movimento perpétuo de aprimoramento do sujeito.

Nestes pequenos grandes detalhes de quem migra em contexto familiar a narrativa produzida pelos investigadores foi elaborada respeitando o intrincado da descrição objetiva com a subjetivo. Esta opção no entender dos investigadores permite aos leitores o acesso à imparcialidade bem como, o que sentiram e sentem os sujeitos deste estudo sobre um dado momento que narram.

## 1.2. O que contam as famílias migradas com crianças em idade escolar?

As narrativas revelaram que todas as famílias possuem habilitações académicas, obtidas em Portugal, no Brasil e nos Estados Unidos da América, adequadas à realidade do atual mercado de trabalho. As famílias residentes em Portugal viviam na mesma zona urbana e com a sua emigração contribuíram para o despovoamento das mesmas. Pertencem todos ao grupo dos que migram com qualificações académicas superiores e com famílias inteiras com os filhos em idade escolar. Não se verifica uma diferenciação de género pois na família Silva é o marido que interrompe a atividade profissional e na família Mota é a mulher. Na família Silva o convite é feito por parte da empresa à mulher e na família Mota e Lopes é feito aos maridos. Na família Rocha, ambos imigram para frequentar um doutoramento e na família Alegria é a mãe que vem frequentar um pós-doutoramento. Todos os estudos são na área em que desenvolvem as suas atividades profissionais. Na família Folha ambos imigraram para serem missionários. Todas as famílias têm os filhos em escolas públicas exceto a família Lopes. A idade dos educandos (educação pré escolar e/ou ensino básico – 1º ciclo) foi fundamental para a opção de todo o

agregado familiar estar em trânsito, assim como a expectativa de que as crianças, nestas idades, possuem uma maior apetência para se adaptar a novos meios e aprender novas línguas. Para esta “nova” vida, delinearam estratégias e definiram o regresso. Procuraram apoio para superarem obstáculos na escola, falando com o professor titular e abordando outras instituições, procurando salas de estudo e outros técnicos tais como terapeutas da fala, de forma a assegurar o acompanhamento na diferença e o direito a uma efetiva equidade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar dos seus educandos.

O sistema de contacto entre professor e encarregado de educação em Portugal, é similar ao dos Estados Unidos e Brasil. As famílias descrevem que este contacto se dá através de reuniões conjuntas, caso se trate de uma comunicação de carácter genérico (arranque do ano letivo), ou reuniões particulares (momentos de avaliação dos educandos). Ainda há, por parte do encarregado de educação, a possibilidade de marcar reuniões com o/a professor(a) titular, num determinado horário de atendimento. Nos Estados Unidos e Portugal, existe também a caderneta do aluno que permite a transmissão de informação entre a escola e os pais. No Brasil este instrumento de comunicação chama-se agenda e tem um campo para comunicações e é mais comum no ensino privado do que no público. No caso do ensino público os pais mandam um bilhete ou deslocam-se à escola ou nem se comunicam com a escola. Quando a escola no Brasil quer comunicar envia cartas com um canhoto para destacar e devolver assinado, o que em Portugal normalmente vem na caderneta do aluno.

Nos Estados Unidos, o ano letivo vai de agosto a maio. No Brasil, o início do ano letivo pode variar dependendo da rede municipal, estadual ou federal que respeita sempre 200 dias letivos sendo o calendário escolar em média o seguinte: de fevereiro a novembro. Em Portugal, o ano letivo vai de setembro a junho. Nos Estados Unidos na proximidade das escolas, há polícias para controlar a velocidade dos carros e permitir que as crianças atravessem a estrada, na passeadeira, e em segurança. Os autocarros escolares, de cor amarela, são uma constante e trazem um colorido característico. Na família Silva e Mota, foi referido o ritual de início de aulas: silêncio na escola e canta-se o hino. Esta prática impõe pontualidade, sendo os atrasos punidos com multas ou serviço de voluntariado por parte dos pais.

Nas seis famílias a escola e a sua escolha recaiu em três parâmetros, proximidade à residência, ensino público (apenas uma família tem os filhos no ensino privado) e ter sido recomendado por um amigo(a). Não se verifica uma tentativa de definir escola mas sim um esforço em compreender se as crianças estão seguras, se se alimentam convenientemente, se os horários são compatíveis com os seus horários profissionais, uma atenção aos resultados e uma vontade proferida de forma inaudível que os seus filhos e filhas sejam “bons alunos(as)”.

Na família Silva, em 2011, o menino ingressou em Portugal, na primeira classe após dois anos nos Estados Unidos. Quanto à escola, na entrevista, Isabel expressa as suas preocupações e o João a sua crítica perante a falta de apoio que sentiu face às dificuldades do filho.

**Isabel:** *Apoio a língua portuguesa. Apoio ao estudo e eu também comecei a notar que ele não sabia o significado de certas palavras básicas e que ele não é.... Lá está depois é uma questão de personalidade ele não é um miúdo de perguntar. [...] Não pergunta. [...] eu começava a perguntar nos textos para perceber as dificuldades dele e ele de facto tem muitas dificuldades e muitas palavras que não sabia.*

**Entrevistadores:** *E qual é a resposta da escola a essa dificuldade?*

**Isabel:** *Pronto a resposta da escola...*

**João:** *... foi não fazer nada...*

**Isabel:** *... foi o apoio...*

**João:** *Apoio ao estudo, sim...<sup>77</sup>*

Tiveram de procurar outros meios para colmatarem as dificuldades sentidas na escola nos primeiros meses que chegaram a Portugal. Foram falar com o pediatra que os aconselhou e encaminhou para a terapia da fala. Sentem que após, a emigração, o filho, tem tido um percurso escolar irregular e que necessita de atenção constante por parte deles. Atualmente tem revelado progressos, realizou os exames da quarta classe com facilidade e tem segundo os pais um percurso satisfatório. Whitlock (2007) argumenta que [c]urriculum and schooling - like living a life- do not take place in isolation, but in every day” (2007, p. 44). A mobilidade deixa marcas de água no quotidiano pois o Miguel que já só quis falar em inglês escolhe agora só falar em português. Confirmando que em parte somos matizados pelos lugares que habitamos. Não esteve presente na entrevista mas os seus registos permitem verificar que não refere nenhuma das dificuldades mencionadas pela mãe; não compara sistemas de ensino mas fala de cada um deles como experiências separadas que aconteceram num espaço e tempo diferente.

No diário relativamente ao quotidiano escolar, Miguel escreveu sobre como decorreram as tarefas escolares, o que comeu na cantina, referindo: *A minha turma é fantástica, não há uma melhor turma do que esta.*<sup>78</sup> Já noutra entrada escreve: *Às nove horas da manhã começam as minhas aulas com o professor. Ele é muito exigente connosco e obriga-nos a trabalhar e a estarmos atentos na aula. [...].*<sup>79</sup> Fez também referência que vai à catequese todos os domingos de manhã. Refere as idas para o A.T.L. mas não menciona a terapia da fala que frequenta. Também não faz referência se teve inglês no 1º ciclo nem expressa nenhuma opinião sobre dificuldades ou vontade de aprender novas línguas.

A Isabel compôs um texto no diário que ocupou uma folha, sem título, sem data e fazendo o diagnóstico das dificuldades manifestadas pelo Miguel na disciplina de Língua Portuguesa e o caminho trilhado para as ultrapassarem.

<sup>77</sup> Excertos da entrevista com a família Silva, datada de 1 de março de 2014.

<sup>78</sup> *Diário da família Silva, datado de 28 de setembro de 2014, intitulada: Os meus amigos da escola.*

<sup>79</sup> *Diário da família Silva, datado de 11 de outubro de 2014, intitulada: A minha semana na escola.*

[...] *Na escola gosta muito de Matemática e, de um modo geral, tem boas notas. Na língua portuguesa tem que melhorar. Penso que o facto de ter começado a aprender a língua Inglesa numa idade muito precoce terá prejudicado a este nível. Ao mesmo tempo que aprendia as 1ª palavras (escritas) em Inglês não as estava a aprender em Português. Pelo que pude acompanhar do sistema educativo nos Estados Unidos [...] o ensino da leitura era através de um método em que a criança memorizava as palavras inteiras. [...] (penso que era 1 min. para 30 palavras). Aqui em Portugal o ensino da leitura é pela junção das sílabas. Não sei se, de alguma forma, estes métodos diferentes terão introduzido alguma confusão mas a verdade é que o João revelou algumas dificuldades na leitura e interpretação e escrita da Língua Portuguesa, pelo menos numa fase inicial. [...] Não quer dizer que a “culpa seja do tempo que viveu e estudou nos Estados Unidos [...] de qualquer forma, não consigo deixar de relacionar as dificuldades que ele revela (ainda) no português com esta estadia nos E.U.A. [...] O Miguel frequentou e ainda frequenta a terapia da fala. [...] felizmente estas questões já foram ultrapassadas.*

(Diário da família Silva, sem data ou título)

Enquanto o pai redigiu um texto de uma página que intitulou *Expatriação* e não datou:

*A minha experiência nos Estados Unidos foi bastante positiva, a todos os níveis. A nível profissional foi uma experiência muito boa, visto ser um país com ótimas condições para a prática desportiva, no meu caso profissional, o ténis. [...]*  
*Uma das diferenças com que nos deparamos foi o sistema escolar mas pela positiva. As escolas abrem mais cedo, os alunos tem uma professora principal e duas auxiliares, incentivam uma maior independência aos alunos desde muito cedo e todas as crianças tem um sistema de transporte gratuito e eficaz. Ao nível educacional fiquei bastante surpreendido pela positiva. Um dos pontos negativos que encontrei foi ao nível da alimentação, muito diferente da nossa, muito à base de fritos e bastante calórico. Outro ponto negativo foi o excesso de zelo por parte das autoridades policiais.*

(Diário da família Silva, sem data ou título)

Os dois textos são uma reflexão aprofundada da entrevista efetuada. O que mais preocupa a Isabel é a progressão na aprendizagem do Português: *o João cometia alguns erros de construção frásica que faziam lembrar algumas regras gramaticais da Língua Inglesa [...] Outro erro é aplicação do pronome.* As suas preocupações vão de encontro ao que Casa-Nova (2005) redigiu aquando da caracterização da população escolar migrante, com dados fornecidos pelo Secretariado Entreculturas para o ano letivo de 1999-2000,

A inclusão de alunos descendentes de ex-emigrantes deve-se ao facto de, para muitos daqueles, nascidos em solo não português e frequentemente tendo iniciado o seu percurso escolar no país de imigração dos progenitores, o retorno destes a Portugal significa para os seus descendentes a ‘imersão’ num país relativamente ‘estrangeiro’, demonstrando dificuldades de integração escolar e de domínio da Língua Portuguesa. (p. 186).

Esta constatação aplica-se às três famílias emigradas nos Estados Unidos. Todas as suas crianças experimentaram dificuldades no domínio da Língua Portuguesa.

Outro aspeto que Isabel considera menos positivo é a *rejeição* do filho Miguel em aprender a Língua Inglesa:

*Para minha tristeza, este tempo que ele viveu nos E.U.A. também não se revelou positivo ao nível da Língua Inglesa. Quando chegou inscrevi o Miguel num Instituto de Inglês mas ao fim de 1 ano retirei-o do Instituto. Ele praticamente rejeita a Língua Inglesa. Sempre que o incentivo a falar não quer. Vamos ver como será no futuro.*  
(Diário da família Silva, sem data ou título)

Estas preocupações apontam para um novo olhar na problematização dos estudos sobre a dinâmica da migração, Amthor (2013) alerta para a importância de se diversificar e multiplicar as abordagens aos estudos sobre emigração e educação. Colocando em evidência as preocupações de Isabel quando sugere que:

[t]his implies an increased need to examine the process of return migration and how educational institutions respond to the complex situations of educating nationals who are, in fact, immigrants in their own countries and experience difficulties in transitioning to their 'home' country (idem, 2013, p. 406).

No pai verifica-se uma reflexão sobre os Estados Unidos ficando omissa a integração do Miguel na escola portuguesa e a sua ida para o Qatar.

Os desenhos e as composições, do Miguel (9 anos) foram realizadas a 9 de abril de 2014, digitalizadas e enviadas por correio eletrónico. Em Portugal, desenha o interior de uma sala de aula tradicional (figura 37), com carteiras alinhadas e o quadro, mas, no texto escrito, explica como ocupa os intervalos da escola, em brincadeiras com os amigos.

*Eu gosto muito de brincar com os meus amigos à bola e às “caçadinhas” nos intervalos da escola. Na minha tem muitas árvores e tem lá um coberto onde podemos brincar com esta chover. Também tem um campo de futebol e ó lado do campo de futebol tem um parque infantil. Lá na escola tem umas empregadas e um porteiro e muitos professores nas salas. Eu gosto muito da minha escola e de brincar com os meus amigos.*

(Composição sobre os desenhos do Miguel, datado de 9 de abril de 2014 com título: *A minha escola*)

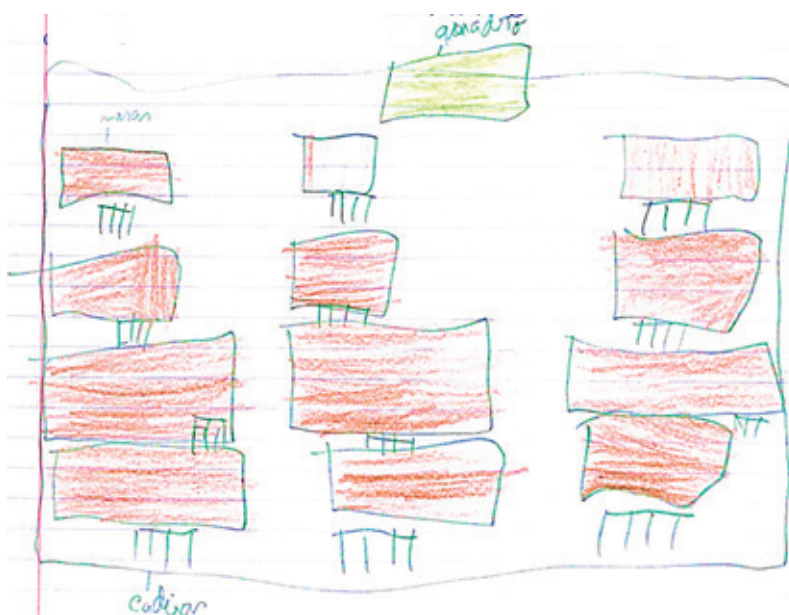


FIGURA 37. Desenho do Miguel Silva com 9 anos sobre a escola de Portugal (09-04-2014).

No desenho, da figura 37, vemos o quadro representado a amarelo, as mesas a castanho e as cadeiras exibem apenas as costas. Nem todas as mesas têm o mesmo tamanho mas todas têm o mesmo número de cadeiras. A organização que Miguel Silva faz deste espaço revela um refúgio privado do professor com os seus alunos e alunas. Neste local espera-se a ordem na sala de aula através da negociação e atenção à pessoa do aluno. No entanto, é esperado que faça silêncio, tenha contenção dos movimentos, concentração nas tarefas propostas e obedeça ao docente. Esta sala de aula tradicional curiosamente está vazia, Miguel não desenhou nem o professor nem os alunos. Será que as crianças estão todas no recreio? Dado que a sua composição é dedicada ao intervalo, local por excelência da convivialidade das crianças, menor com um controlo por parte dos adultos.

O Miguel descreve a escola nos Estados Unidos:

*eu fiquei muito admirado por as escolas serem muito grandes, tinham escorregas, campos de futebol e campos de ténis para nós fazemos as atividades. Comecei a aprender os números 1 a 100 a inglês e as letras a e a z maiúsculas e minúsculas. Quando saíamos da escola íamos para o ATL comer gelados, ver filmes, e fazer os trabalhos. No final da tarde ia com os meus pais para a piscina. (Composição sobre os desenhos do Miguel, datados de 9 de abril de 2014 com título: A minha escola nos Estados Unidos)*

Decide desenhar a piscina que tinha em casa à sua espera (figura 38). No desenho vemos uma piscina com quatro escadas que não está toda pintada de azul tendo mesmo acentuado certas zonas com riscos com tonalidades de um azul mais intenso.



**FIGURA 38.** Desenho do Miguel Silva com 9 anos sobre a escola dos Estados Unidos (09-04-2014).

Na figura 38, estes traços podem indicar sombras, diferentes profundidades, locais favoritos de brincadeiras, movimento da água ou uma alusão à imersão desta criança a um país com uma



escola “relativamente” estrangeira. Será que passava os dias na escola, a sonhar com as brincadeiras que ia viver num território que lhe era mais família, a sua casa? Novamente na composição descreve o exterior da escola e as atividades que pratica com os colegas. Refere-se ao ATL como um local onde pode sociabilizar e demonstra que ser aluno também implica estudar fora da sala de aula e do horário letivo. As tarefas propostas para casa, vulgarmente denominadas de trabalho de casa são justificadas pela necessidade do aluno reforçar e consolidar aprendizagens sendo considerada uma condição para o êxito escolar. O Miguel já em Portugal continua a usufruir desta estratégia de estudar em casa ou no ATL. Como os pais estão a cumprir o horário laboral o Miguel prolonga as tarefas escolares não em casa mas no ATL e, por isso, quando chega a casa tem tempo disponível para ir ao final da tarde com os pais à piscina do condomínio onde moravam nos Estados Unidos. Em Portugal, desempenha outras atividades com os pais.

O Miguel Silva escolhe a metáfora do futebol pois escolhe a cor da indumentária do equipamento principal da sua equipa de futebol favorita, por isso, atribui o azul para a escola de Portugal. A Isabel afirmou: *Esta é a cor preferida do André; é a cor do FCP...*<sup>80</sup> Para a escola dos Estados Unidos a escolha recai nas segundas cores do equipamento do Porto que são o lilás ou o branco. As cores do equipamento do Futebol Clube do Porto ditam a escola que fica em primeiro lugar e numa linguagem futebolística, a escola portuguesa, vai mais vezes a campo jogar para esta criança. Como seu adepto deve desejar que ganhe o melhor em campo.

Todas as famílias têm as crianças em escolas públicas exceto a família Lopes. Na conversa que foi realizada dois meses e meio após o regresso, Maria Lopes expressa que as preocupações que tinham, nos Estados Unidos, eram a adaptação dos filhos a uma sociedade e a uma cultura completamente diferente da portuguesa.

Relativamente ao quotidiano escolar, nos Estados Unidos, Marco Lopes refere que faziam *umas atividades em que mostravam os países*. Maria acrescenta que *dedicaram uma semana a Portugal e pediram-nos a nós para levar algum material relativo ao nosso país*. Levaram a bandeira portuguesa, no entanto, *eles não a colocaram na parede porque não colocam bandeiras na parede a não ser a americana*<sup>81</sup>. Levaram ainda informações sobre monumentos e música portuguesa pois segundo os Lopes os americanos tinham curiosidade. Quando questionados, quanto à curiosidade da comunidade escolar portuguesa em relação a americana Maria respondeu: *Não, nada....[...] nunca nos pediram...* A professora titular tem conhecimento que Paula veio dos Estados Unidos e segundo a mãe

*a única coisa que eles acharam engraçado no meio disto tudo foi pedirem a Paula um desenho das férias e a professora veio falar comigo e disse-me: “Olhe eu pedi para ela fazer um desenho das férias e ela desenhou-me imensas montanhas e montanhas e montanhas e eu fiquei assim Oh, Paula isto são montanhas.” [...] E só aí é que eu me apercebi e disse à professora “Olhe que nós estivemos efetivamente no Grand Canyon antes de nos irmos embora.* (Excerto da entrevista com a família Lopes, datada do 10 de outubro de 2014.)

<sup>80</sup> Composição sobre os desenhos do Miguel, datado de 9 de abril de 2014 com título: *A minha escola*

<sup>81</sup> Excertos da conversa com a família Lopes, datada do 10 de outubro de 2014.



A Paula estabeleceu de imediato uma ligação emocional forte, segundo a Maria, com a professora de Inglês pois no fundo para a filha o Inglês ainda é a sua língua predominante e que a liga à escola americana. Mas Maria pressente que a filha *sente imensa necessidade de aprender o português e de falar só em português*<sup>82</sup>.

Nove meses após a realização da conversa recebemos o excerto que de seguida se transcreve, do diário da família, escrito pela Maria Lopes e pelo Marco Lopes, que não só faz a ponte com as preocupações manifestadas também pela família Silva como revelam a escolha de outros possíveis caminhos para se solucionar os mesmos problemas relacionados com a aprendizagem da Língua Portuguesa.

*O Luís passou a frequentar a sala dos 3 anos e a Paula a sala dos 5 anos ou Sala da Criatividade. Numa primeira fase a preocupação maior, em especial com o Luís, era a questão linguística. O Luís percebia tudo em português mas dizia poucas palavras. Como é que ele ia comunicar com os colegas novos? Essa preocupação foi transmitida à sua educadora, que sempre nos tranquilizou informando que o Luís estava completamente integrado no grupo. No caso da Paula a preocupação maior não era em termos linguísticos mas sim na sua interação com os novos amigos. A Paula percebia e falava em português embora com grandes dificuldades em estruturar gramaticalmente uma frase usando vocabulário diversificado e em utilizar os tempos verbais corretos. [...] Ao fim de dois meses já nem falavam sobre a escola nos EUA nem nos colegas americanos. Quanto às questões linguísticas em muito pouco tempo deixaram de falar em inglês (mesmo tendo aulas de inglês na escola). O Luís, quando lhe pedimos para falar em inglês, encolhe os ombros e diz que não sabe falar e que não quer. [...] O vocabulário do Luís e construção frásica têm-se vindo a desenvolver rápida e gradualmente. Continua contudo a notar-se uma ou outra palavra em inglês no meio de uma frase. Palavras essas que ele ainda não encontrou substitutas em português.*

(Diário da família Lopes, datado de 15 de junho de 2015 intitulado: *O Regresso*).

Através da leitura do excerto pode-se averiguar que agora existe uma inversão no processo na opção linguística. Luís embora completamente integrado no grupo, segundo informações transmitidas pela sua educadora aos pais, sente dificuldades em comunicar verbalmente com os seus colegas portugueses. Daí que a opção do Luís Lopes foi descobrir o português e dominá-lo para ser aceite pelos seus pares. A recusa do inglês sem explicação de momento vai de encontro ao que aconteceu ao Miguel Silva. Duas famílias que tentam entender o encolher de ombros dos filhos que afirmam que já não sabem falar inglês. Lawler (2014) argumentou que “identity turns on both sameness and uniqueness, what is it that makes each of us unique?” (p. 15) Uma resposta possível será que ninguém partilha de igual modo todas as ocorrências da vida. O que nos levaria a entender a pessoa em termos das relações que estabelece com os outros e assim compreender “identity as formed *between* rather than *within* persons” (p. 17, ênfase no original). Neste modo de coabitar o ser encontra-se em interação fazendo com que

we are dealing with knowledge not about a world ‘out there’, but about *what one is*. [...] That is, in knowing something of the group to which we belong, we know ourselves through that knowledge. What we become is what we know ourselves to be (Lawler, 2014, p. 18, ênfase no original).

<sup>82</sup> Excertos da conversa com a família Lopes, datada do 10 de outubro de 2014.

O que o Luís Lopes e o Miguel Silva nos recordam é que embora eles tenham feito a opção de não falar inglês o que socialmente os pais Lopes e Silva esperavam deles era que continuassem a falar o inglês. Nos Estados Unidos nunca chegaram a ser bilingues pois não permaneceram o tempo suficiente para que tal acontecesse. O Miguel Silva permaneceu dois anos e falava português em casa e o Luís Lopes esteve 3 anos falando uma mistura de Português com Inglês em casa. Porque será que os pais insistem na aprendizagem do Inglês agora que a língua oficial da escola e da família é a portuguesa? Seguindo o pensamento de Lawler (2014) será que para o Miguel Silva e o Luís Lopes a identidade não é concebida como uma pertença dentro de um indivíduo mas construída entre pessoas e as redes sociais que se estabelecem entre elas? Os pais do Luís escreveram: *Descobriu o português, descobriu uma forma de se fazer perceber pelos seus pares e não quer voltar a falar em inglês.*<sup>83</sup>

A Paula Lopes não se recusa a falar inglês mas tal como Miguel Lopes frequenta a terapia da fala. No diário, os pais escreveram sobre a Paula:

*embora fale preferencialmente em português e já se tenha esquecido de algumas palavras em inglês, não se recusa a falar em inglês. Contudo, continua a ser mais evidentes as dificuldades de construção frásica, já referenciadas num relatório da Terapeuta da Fala do colégio. Em português, a Paula utiliza um vocabulário limitado para a sua idade e frases simples e nota-se que tem alguma dificuldade em recontar histórias e experiências vividas, exatamente pela utilização de frases simples e repetitivas (Diário da família Lopes, datado de 15 de junho de 2015 intitulado: O Regresso).*

Tal deve-se ao facto da Paula ter 9 meses quando migrou para os Estados Unidos e ter regressado a Portugal com 5 anos. Esteve mais exposta, por opção familiar, à Língua Inglesa uma vez que falavam maioritariamente com ela em inglês em casa e claro, na escola.

Tal como os Silva e os Mota que procuraram apoio para superar as dificuldades linguísticas, a família Lopes procurou apoio na equipa educativa do colégio que os filhos frequentam. A título de exemplo, sobre o trabalho que desenvolveram em conjunto com a equipa pedagógica, deram a utilização de *alguns instrumentos linguísticos tais como trava-línguas, pedir para inventar histórias, fazendo pequenos teatrinhos e contando o que se passou nesse dia no colégio*. No geral, ficaram muito satisfeitos com a forma como o colégio os acolheu e integrou. Como atividades extracurriculares decidiram manter a Paula no ballet, atividade que já desenvolvia nos Estados Unidos, e escolheram o teatro para o Luís. Afirmam que: *A educação foi e será sempre uma preocupação nossa como pais e tentamos sempre dar o melhor para os nossos filhos*<sup>84</sup>.

Os desenhos (figura 39 e figura 40) e as composições, da Paula (5 anos) foram enviados a 17 de abril de 2015 por correio eletrónico.

<sup>83</sup> Diário da família Lopes, datado de 15 de junho de 2015 intitulado: O Regresso.

<sup>84</sup> Diário da família Lopes, datado de 15 de junho de 2015 intitulado: O Regresso.



FIGURA 39. Desenho realizado pela Paula Lopes (5 anos) da escola dos Estados Unidos (17/04/2015).

A Paula decidiu no desenho dos Estados Unidos, figura 39, representar a professora em grande plano colocando o edifício escolar em segundo plano. A professora surge com um vestido colorido, um sapato de cada cor, um “grande” sorriso e de braços abertos. A escola possui um telhado inclinado e a sua fachada surge pintada de castanho, sem janelas e com uma única entrada colorida a preto. Neste desenho, Paula revela que a primeira pessoa que vê quando chega a escola é a professora atribuindo-lhe um papel principal e não à escola que desenha como o espaço físico para onde se desloca. Maria Lopes escreveu por correio eletrónico: *As cores “não valem” no desenho pois foram só para a Paula experimentar que cores pintaria o vestido da professora; Os números era o que a professora ensinava.* Quanto ao que ainda se recorda do seu quotidiano escolar: *Os “summer days” onde havia pequenas piscinas com água para eles brincarem durante o Verão; Recorda-se das [duas] professoras; E dos amigos.* No desenho colocou o que aprendeu dentro da sala de aula no exterior junto a quem lhe ensinou.

Da escola Portuguesa salienta em primeiro lugar que gosta muito das professoras. Acha que a sua sala

é a mais gira pois tem: área do computador, área da mercearia, área da bricolage, área da biblioteca, a mesa dos jogos e a área dos legos que é o tapete. Na sala tenho dois peixinhos, a lua e a estrela e em cada dia diferente um menino é nomeado o responsável da sala. Tem como tarefas mudar a data, mudar o estado de tempo, mudar o brilhante, mudar a seta, dar de comer aos peixinhos e pedir aos colegas para fazerem silêncio.

(Composição sobre os desenhos da Paula, datados de 17 de abril de 2015 sem títulos).

Da escola portuguesa Paula Lopes fez dois desenhos (figura 40).



**FIGURA 40.** Desenhos realizado pela Paula Lopes (5 anos) da escola portuguesa (17/04/2015).

O primeiro desenho, da figura 40, não a satisfaz plenamente pois difere da sua intenção original daí que executa um segundo desenho que no seu entender traduz o que disse a mãe sobre as diferentes áreas que compõem a sua sala em Portugal. Segundo Luquet (1974) “[o] desenho uma vez executado ou em plena execução recebe do seu autor uma interpretação.” Que no nosso caso nos foi transmitida pela mãe Maria Lopes. O autor Luquet (1974) ressalva ainda que

A intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado; do mesmo modo a interpretação deve-se a ideia que tem no espírito enquanto executa esse traçado, ao qual dá o nome (p. 37).

Na figura 40, no primeiro desenho temos um sol, uma casa colorida com múltiplas janelas, uma porta e uma chaminé a deitar fumo. Para quem olhar para o primeiro desenho e sem os investigadores o contextualizarem com dificuldade se adivinharia uma escola mas antes uma residência. No segundo desenho, em que somos confrontados com o exterior e o interior desenhado num mesmo plano encontramos: janelas, uma porta, tapetes, diferentes áreas de trabalho... O desenho foi realizado a lápis de grafite e a Paula usou a cor azul escuro, a azul claro e a cor vermelha para destacar certas áreas do interior da escola. Embora tenha dito à mãe que gosta muito das professoras não representa nenhuma delas e concentra-se no interior do edifício escolar. Este posicionamento da Paula é exatamente o oposto da escola dos Estados Unidos da América e outro contraste e no segundo desenho a “quase” ausência de cor.

Quanto ao atribuir uma cor às escolas Paula decidiu não o fazer mas será que o fez porque como afirmou anteriormente as cores “não valem” pois ela tem ao alcance da sua pequena mão a opção de escolher todas as cores disponíveis no seu quarto para pintar o vestido da sua professora. As cores “não valem” transportam-nos para uma escolha pessoal imersa em emoções e

pertença, uma metáfora para uma visão de melhoria da qualidade democrática para a educação. Nesta metáfora está implícita um alcance de equilíbrio *mas by walking the path to equilibrium*, education examines the challenge we face in reconciling our differences. Like the classroom of Paula that was divided in areas, education has gardens: the garden of knowledge where the trees are information, the fruit and flowers are meaning and the seeds are wisdom; the garden of tranquility where the wind unsets and unravels moods. The garden of knowledge and the garden of tranquility are transitional spaces, systems of nurture and care. Despite of its fragility, the path has lots of potentiality. After all, *Homo sapiens sapiens* uses layers and layers of lens to view the world. Shadows, the timing of lives, are an imaginary vision of our species, silent, full of self-criticism, leading us to (un)known territories. Colors do not count may dwell on those spaces. One reflective shadow bursting of self, story, time, place, subjectivity and moods. When shadows mingle, linking lives, transformative conversations take place. Here, gardening does not shy away from innovative thoughts attentive to others. Estudar, tal como a jardinagem é realmente um trabalho difícil! Estudar exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Exige de quem a faz uma dedicação eterna, amor único, postura crítica, sistemática, autónoma e solitária. Exige sacrifício e um “tempo para pensar” que transcende o “tempo para estudar”.

As crianças migradas nos Estados Unidos da América, com os pais, regressaram a Portugal e integraram a escola portuguesa. No diário da mãe, Mota, na capa preta surge no canto inferior direito, escrito a caneta fluorescente: *Laura*. Todas as atenções de Laura Mota estão voltadas para a filha Mafalda e a sua adaptação à nova escola em Portugal<sup>85</sup>. Refere uma conversa que teve com uma amiga portuguesa, via Skype, a residir nos Estados Unidos e cuja filha continua a estudar na “antiga” escola da Mafalda nos Estados Unidos.

Laura Mota salienta que

*as professoras lhe disseram que as meninas que sabem as 2 línguas (neste caso as nossas) são muito mais desenvolvidas, excelentes alunas, do que aqueles que só sabem falar a sua língua, ainda bem fico toda contente, porque eles nem sabiam da existência de Portugal.*

*(Diário da família Mota, datado de 21 de novembro de 2014 sem título)*

McNeil (2006) debate no subcapítulo “The Rise and Fall of Foreign Language” que “[b]ilingual education is an issue” (p. 293) no currículo americano. No entanto, enfatiza apenas o ensino do Inglês e do Espanhol (uma vez que esta é a segunda língua mais falada no país). “An issue”, no seu ponto de vista pois os pais emigrados temem que como os seus filhos aprendem inglês como uma segunda língua este facto não promova a sua integração na sociedade americana nem seja um incentivo à sua mobilidade na escala social. Outro dos desafios que apresenta é o tempo que um ser humano necessita para ser fluente e dominar quer a escrita quer a oralidade

<sup>85</sup> Ver Apêndice V – Sinopse dos diários - onde se encontram os sumários dos registos escritos no diário por Laura.



de uma língua, em média “vary from 3.6 to 7.4 years” (p. 293). No entanto, considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode funcionar como um excelente ambiente para promover a multiculturalidade. Tal verificou-se com estas duas crianças portuguesas que segundo a Laura ajudaram outros meninos e meninas a conhecer melhor Portugal e a localizá-lo geograficamente uma vez que pensavam ser Espanha ou Brasil.

Na entrevista Laura Mota também referiu que nas escolas portuguesas, verifica-se uma abordagem diferente, na tentativa de integração dos pais na comunidade escolar. O trabalho de voluntariado destes não existe, parecendo a sua participação limitada a levar e a ir buscar os filhos ou a participar em reuniões.

No diário, da filha Mota, na capa preta surge no canto inferior direito, escrito a caneta fluorescente: *Mafalda*. Nos seus registos predominam as peças do quotidiano escolar. Os seus escritos são um sumário dos conteúdos programáticos que lecionou nessa semana, como se sentiu o que expressa sempre com frases como: *correu tudo muito bem* e que atividades desenvolveram. A maioria das entradas possuem desenhos ilustrativos das tarefas propostas na sala de aula e revelam uma preocupação constante com a sua progressão nos estudos e avaliação sumativa. Refere-se aos Estados Unidos, lembrando que *no final do ano, tínhamos um “time test.”* Desde tenra idade os jovens no sistema americano são treinados para atingirem elevadas performances nos *standardized tests*. Garrison (2009) a esse respeito escreveu:

After all, it is not standardization as such that threatens education, but rather the centralized, unelected executive, and increasingly private, control over academic exams in the service of a very narrow vision for education that is the issue. In the end, vision must be contended with as concrete work, and what better way to map out another world and the means and ends of education than through and active fight over standards use in judging work of schools (p. 114).

A Mafalda Mota realizou, tal como o Miguel Silva, os exames do quarto ano. No diário, a Mafalda expressa a sua preocupação: *este ano tenho que continuar a estar atenta e a estudar porque tenho exame*<sup>86</sup>. Não sendo de estranhar a associação ao sistema americano em que estava habituada a ser distinguida como aluna de mérito. As provas finais de ciclo do quarto ano cessaram a sua existência, em 2016, como resultado de mudança de governo e de novas leis na educação. No entanto, desde 5 de abril de 2016, que as provas de avaliação externa, para o ensino básico, são da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação e compreendem provas de aferição e provas finais de ciclo. As crianças deste estudo irão realizar provas de aferição que são de aplicação universal e de realização obrigatória por todos os alunos do ensino básico, numa única fase, no final do ano letivo, nos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade. As provas de aferição dão origem a uma informação qualitativa sobre

<sup>86</sup> *Diário da família Mota, datado de 10 de outubro de 2014 sem título.*

o desempenho do aluno. No 9º ano realizam obrigatoriamente as provas finais de ciclo a Português e Matemática. Para estes, a aprovação depende ainda dos resultados nestas provas finais de ciclo. O Decreto -Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirmando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que se quer integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem. Assim, é em consonância com os pressupostos de que as dinâmicas de avaliação visam, em primeiro lugar, a melhoria das aprendizagens, que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna. Importa também dinamizar uma leitura de complementaridade entre a informação interna, recolhida sistematicamente na escola, e os dados nacionais gerados por instrumentos de avaliação externa adequados às finalidades de apoio à aprendizagem. Considera-se assim pertinente instituir um regime de avaliação e de certificação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade das aprendizagens (Gabinete do Secretário de Estado da Educação). Tanto a Mafalda como o Miguel ficaram satisfeitos com os resultados que obtiveram nas provas finais de ciclo que realizaram no quarto ano. Ambos obtiveram melhores resultados a Matemática do que a Português. A Mafalda escreve por diversas vezes que se sente feliz na escola que foi uma semana que correu muito bem. Também nos Estados Unidos se sentia feliz e era aluna de quadro de mérito. As crianças deste estudo falaram sobre serem felizes, sentirem-se respeitadas e integradas na escola. As leis visam a melhoria das aprendizagens e sublinham que a avaliação contínua deve ser o instrumento de excelência. “[F]ew ask why standardized tests became the standard for educational merit when numerous other possibilities existed” (Garrison, 2009, p. X). A Mafalda exemplifica uma das possibilidades: *[e]u brinquei muito com os meus amigos e as aulas correram muito bem. Nós estudámos Português, Matemática e Estudo do Meio. [...] No fim da aula, a professora deu-nos duas gomas a cada um*<sup>87</sup>.

Os desenhos e as composições sobre a escola, no caso da Mafalda Mota tiveram dois momentos: o de 24 de abril de 2014 (figura 41 e figura 42), quando tinha 9 anos e o de 5 de setembro 2015, quando tinha 10 anos. Relativamente ao período que esteve migrada nos Estados Unidos, Mafalda Mota (9anos) escreveu<sup>88</sup>:

*Eu gostei de morar nos E.U.A. porque, na cidade onde morei, o tempo era muito bom. Tínhamos todos os dias sol e céu azul e uma temperatura fantástica. Tinha também muitos parques onde podíamos brincar, andar de bicicleta, fazer piqueniques e caminhar. Na escola, tudo era diferente: havia muitas funcionárias, a escola era muito grande e tínhamos muito mais espaço para brincarmos. Eram as funcionárias que nos iam buscar aos carros dos nossos pais, quando chegávamos à escola. No recreio, que era muito grande, havia muitos “escorregas”, onde brincávamos no intervalo do almoço. A comida era também muito diferente. [...] Eu dava esta cor à escola porque há muito tempo bom com o sol todos os dias.*

<sup>87</sup> Diário da família Mota, datado de 19 de setembro de 2014 sem título.

<sup>88</sup> Composição sobre os desenhos da Mafalda, datados de 24 de abril de 2014 sem títulos.





FIGURA 41. Desenho da Mafalda Mota com 9 anos, datado de 24 de abril de 2014. Escola dos Estados Unidos.

Quanto ao regresso a Portugal, Mafalda Mota escreveu:

*Morar em Portugal é muito diferente do que morar nos E.U.A.. O tempo aqui é mais frio, chove muito mais, e vemos o sol brilhar menos vezes. Na escola, muita coisa mudou. A escola é muito mais pequena, tem menos funcionárias e mais um intervalo, o que é muito bom, porque podemos brincar e descansar um pouco mais. Temos menos espaço para brincar e a comida também é diferente. [...] No que diz respeito aos parques, ainda não visitei nenhum, mas gostava de poder fazer o mesmo que nos E.U.A. A cor que dava à escola era castanho. Eu dava esta cor à escola porque cá está muito frio.*

*(Composição sobre os desenhos da Mafalda, datados de 24 de abril de 2014 sem títulos).*



FIGURA 42. Desenho da Mafalda Mota com 9 anos (24/04/2014). Escola em Portugal.

Para a Mafalda, a fachada foi a opção nos dois desenhos que fez sobre as escolas (figura 41 e 42). Na representação dos Estados Unidos, o sol está pintado de amarelo. A escola está habitada por um vulto feminino, a bandeira hasteada e ondulando ao vento. A mascote, o Blue Jay, surge mesmo no centro do edifício, que não o coloriu. No desenho de Portugal, optou por não pintar o sol, e a fachada da escola surge colorida de castanho e com uma porta com arco redondo. As cores surgem como uma metáfora para o tempo meteorológico: o branco simboliza o bom tempo e o castanho é usado para demonstrar o frio que faz em Portugal. Harrison (1993) evoca que “[w]e do not live in ideas, values, political systems or ideologies; we live, essentially in houses” (p. 235) and I would add the ground where lay the foundations of the places we dwell. No entender de Mafalda que já estudou noutro país, em Portugal, na escola, temos mais tempo para descansar e brincar. A Escola, como espaço físico, é mais do que a sala de aula, é o lugar que habitamos, é a bandeira, a mascote, o tempo medido por intervalos de atividades desenvolvidas. É onde “our souls remember and forget” (Pessoa, 2006, p. 304).

Escreveu na composição, que antecedia o desenho (figura 43) sobre as casas, a 5 de setembro 2015:

*[...] tenho dez anos. Em [...] 2013 eu voltei para casa depois de estar três anos e meio nos Estados Unidos. [...] Eu gosto mais da casa de Portugal, porque é maior, comparada com a casa dos E.U.A. Contudo, eu nunca vou esquecer a casa dos Estados Unidos.*

*(Composição sobre os desenhos da Mafalda, datados de 5 de setembro de 2015 sem títulos).*



FIGURA 43. Desenho realizado pela Mafalda da casa dos Estados Unidos e de Portugal (05-10-2015).

Após um ano e meio, a composição deixa transparecer um mesmo sentir, a criança persiste na escolha pela casa de Portugal, isto é, por Portugal. Os desenhos que a seguir se apresentam

foram realizados a 5 de setembro de 2015 (figura 43). A Mafalda apresenta-nos as fachadas primeiro da casa dos Estados Unidos e de seguida da casa de Portugal. No desenho de Portugal representa aves. Serão migratórias?

Os desenhos e as composições sobre a escola, da Mafalda Mota a 5 de setembro 2015 (figura 44).

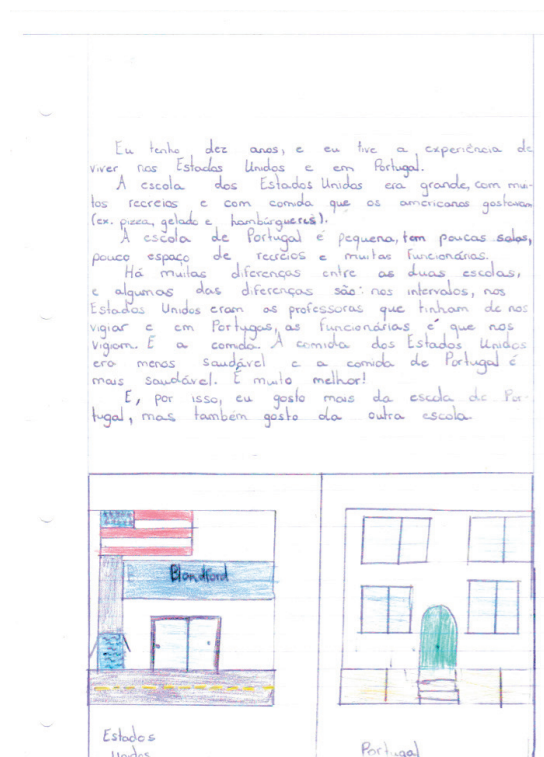


FIGURA 44. Texto e desenho realizado pela Mafalda (10 anos) da escola Estados Unidos e de Portugal (5/09/2015).

A decisão de digitalizar e apresentar a folha entregue pela Mafalda aos investigadores foi para permitir aos leitores conhecerem como modificou ao longo do tempo a utilização que a criança deu a uma página em branco. No primeiro momento, a 24 de abril de 2014, os desenhos e as composições sobre a escola foram realizadas em diferentes folhas em que só utilizou frentes. Numa utilizou a página inteira para realizar o desenho da escola e na outra ocupou meia página para escrever a composição. Tendo assim, entregue aos investigadores 4 folhas. No segundo momento, a 5 de setembro 2015 e com 10 anos, verificamos que continua a utilizar apenas a frente da folha, no entanto, a área para escrever é semelhante à área para desenhar. Nesse momento entregou 1 folha que se apresenta na como figura 44. Nestes desenhos sobre as escolas, Mafalda Mota agora com 10 anos usa a régua para executar os desenhos. Em ambos os desenhos já não representa o sol e nem docentes. No desenho dos Estados Unidos a bandeira surge maior que no primeiro desenho e ocupa agora o canto superior esquerdo. No desenho da escola Portuguesa, a porta continua a ter um arco redondo mas deixou de ter o jardim, em sua vez desenhou 4 janelas e uma escadaria.

Para a Mafalda os desenhos são tão importantes como a palavra. Através do desenho exprime que este tem tanta ou mais importância que a escrita. Vai desenhando sempre as duas escolas e as duas casas pois as imagens traduzem o que sente. Gosta dos dois países em que habitou e das duas escolas que frequentou. No entanto, verifica-se que neste modo de gostar existe um gostar “mais” da escola e da casa portuguesa, que representa sob o pairar de um bando de aves “quicã” migratórias.

Na família Rocha, que estão imigrados há dois anos, o menino ingressou, em 2014, no primeiro ano, com sete anos. O Diogo esclareceu na conversa que ele era *o Mentor intelectual da mobilidade* e pediu *Que fique registado isso*. Ainda no Brasil o Diogo começou a pesquisa das escolas existentes na área de residência. Para o Diogo era importante *arranjar um lugar para o Daniel estudar senão não tinha sentido a gente sair daqui e deixar o menino sem escola... não tem sentido. E todo o mundo tem de estudar*.<sup>89</sup> Por isso, ainda no Brasil a família já estava a pensar *Em tudo*. Ainda ponderaram a hipótese do ensino privado mas um dos fatores que mais pesou na opção do ensino público foi o facto de escola estar tão próxima que permitia ao menino vir almoçar a casa. Assim, o Diogo frequenta uma escola pública na área do Grande Porto e por decisão dos pais repetiu o primeiro ano.

**Ivone:** [...] *Bem nós conversamos com a escola e explicamos que ele saía (do 1º ano), mas não sabemos como nós faríamos aqui. Se ele ia repetir o primeiro ano ou iria para o segundo.*

**Diogo:** *Eu achava por bem ele repetir.*

**Ivone:** *Nós achamos bem repetir, porque teve um primeiro ano conturbado.* [No Brasil]

**Diogo:** É.

(excerto da entrevista com a família Rocha, datada do 10 de junho de 2016.)

Remetendo para a autobiografia não deixa de ser curioso o paralelismo de narrativas. No papel de ouvinte atenta do diálogo procurei o puzzle orgânico que entrelaça os encaixes das *nuances* da migração com as vivências familiares e o o quotidiano escolar. Quando a transcrição se iniciou, o narrar integral da oralidade, uma similitude aconteceu. Parei a transcrição, pois, no meu regresso a Portugal, com sete anos de idade, também repeti o primeiro ano. Na África do Sul, o ano letivo, muito similar ao Brasileiro vai de fins de janeiro até meados de dezembro e por decisão da escola repeti o primeiro ano, pois, no meu caso particular, a justificação era o domínio da língua ser a inglesa e o afrikaans e não o português. À escala macro estamos unidos por histórias que se entrelaçam quando fazemos parte das famílias de migrantes. O tempo parece ter uma nova dimensão marcado por uma latitude e longitude. O lazer associado às estações do ano marcam as interrupções letivas do ano escolar. A escala micro vamos construindo o tecer de uma teia que traduz a história única do núcleo familiar que pertencemos (in)dependente da coordenada ou fronteiras que habitamos.

<sup>89</sup> Excerto da entrevista com a família Rocha, datada do 10 de junho de 2016.

A estratégia definida pela família Rocha conduziu aos resultados delineados e esperados para o Diogo. Segundo informações facultadas pela Ivone e pelo Diogo Rocha via mensagem gravada pelo *Whatsapp*, no dia 23 de agosto de 2016, desde que ingressou na escola portuguesa o Diogo tem obtido resultados escolares que o deixam plenamente realizado e feliz. Integrou-se no grupo turma tornando-se mais conversador mas a professora acha que é positivo pois o Daniel está a sociabilizar mais com os colegas, está mais independente e uma das maiores conquistas pessoais alcançada no ano letivo 2015-2016 foi ler em público com tranquilidade e espontaneidade, tanto na escola como na igreja. No entanto, Diogo relembra que *não perdeu a vergonha por completo*. A Ivone afirma que foi *algo que os emocionou muito*.

Quando se questionou a família se o Daniel era alvo de perguntas por parte dos colegas da escola que o faziam sentir desconforto afirmaram que não. Que no primeiro dia de aulas foi apresentado por um colega de turma que o convidou para se sentar ao seu lado, aliás lugar que continua a ocupar. Daniel recorda que nesse primeiro dia sentou-se na cadeira do professor. Ivone corrobora afirmando que foi muito fácil pois *[t]odo o mundo queria ver o coleguinha brasileiro*. John Dewey afirmou no texto “Experience and Education” que

[w]e always live at the time we live and not at some other time, and only extracting at each present time the full meaning of each present experience are we prepared for doing the same thing in the future. This is the only preparation which in the long run amounts to anything (1938, p. 45).

Que aprendizagens colaterais terão ficado deste episódio? Como as contarão no futuro?

O encontro com a família Rocha para a entrega do portefólio foi mais um momento para rever todos os membros do agregado. Sobre a escola comunicaram os progenitores que o ano transato correu bem ao Daniel mas que estão preocupados pois existe a possibilidade de ocorrer uma mudança de professor<sup>90</sup>. No dia 24 de setembro enviaram novo *WhatsApp* em que a Ivone escreveu: *Bom dia! Feedback da escola. O filho Rocha está radiante! Disse que a professora é espetacular, maravilhosa, mais que isso, é estupenda!*

Sobre as escolas todos os membros se manifestam. A “*escola*” do papai em que este considera ser *um lugar formidável, no qual fui acolhido com carinho e posso sempre contar com professores, colegas e funcionários [...]*. Já sobre A “*escola*” da mamãe a Ivone escreve: *Lugar de aprendizagem constante, em todas as possíveis dimensões da vida*. Refere também que é muito feliz e se sente honrada por fazer parte da história dessa respeitável Instituição<sup>91</sup>. Fazendo a ponte com a fa-

<sup>90</sup> Para a família Rocha, o caderno de comunicação da família é sinónimo para caderneta do aluno. Intrincando a sua narrativa na da investigadora, que no papel de professora do ensino básico e secundário recorre à caderneta para dialogar com as famílias dos alunos. Se folhearmos a caderneta, vemos uma comunicação predominantemente Escola – Família e não Família – Escola.

<sup>91</sup> Diário da família Rocha, datada de 11 de setembro de 2015, intitulada: A “*escola*” do papai e A *escola*” da mamãe!)

mília Alegria verifica-se que na família Rocha todos os membros refletem sobre a “escola” que frequentam, já na família Alegria existe reflexão sobre as escolas das crianças mas não da mãe.

Os desenhos (Figura 45 e 46), do Daniel (7 anos) estavam integrados no portefólio da família<sup>92</sup> assim como as composições.

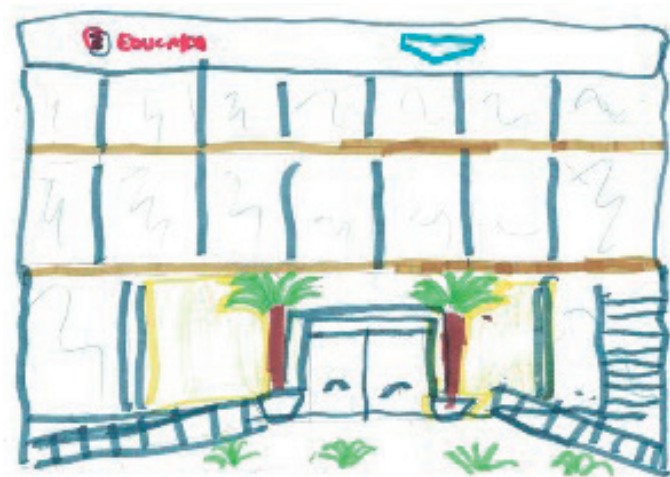


FIGURA 45. Desenho realizado pelo Daniel Rocha (7 anos) da escola do Brasil (11/09/2015).

Foram realizados a 10 de setembro de 2015 e o texto sobre a escola do Brasil no dia 12 de setembro e o da escola Portuguesa dois dias depois. *Se fosse escolher uma cor seria azul porque é uma das minhas cores preferidas.* Daniel escolhe esta cor pois é a cor que representa a antepe-núltima escola que frequentou no Brasil e é para lá que deseja voltar aquando do seu regresso. Daniel reforça que gostava da sua antiga escola mas a última escola que frequentou antes da vinda para Portugal *foi terrível! Eu tinha medo da professora [...] e pavor do caderno quadriculado, porque era muito difícil. As aulas não eram muito giras [...].*

No desenho da escola do Brasil, figura 45, esta surge com telhado horizontal, uma fachada com várias janelas e uma porta fechada. Existem duas palmeiras e não se verifica nenhuma área para as crianças brincarem. O uso da cor é reduzido quando comparado com o desenho da escola portuguesa assim, como o detalhe do espaço físico envolvente ao recinto escolar. No desenho da escola portuguesa, figura 46, vemos um telhado inclinado, uma fachada com várias janelas e uma porta. O espaço envolvente possui várias árvores e está dividido em várias áreas: uma dedicada à prática de desportos como o futebol e outra com um escorrega e uma caixa de areia. A cor que predomina é o verde e o muro que delimita o espaço escola do espaço exterior encontra-se pintado a cinzento. Na escola portuguesa, o Daniel representa os espaços que habita o interior da escola (sala de aula, corredores,...) e o recreio onde sociabiliza com crianças de diferentes anos embora tenha optado por não representar nenhuma.

<sup>92</sup> Diário da família Rocha, datada de 10-12 de setembro de 2015, intitulada: Sobre a EB/JI [...].



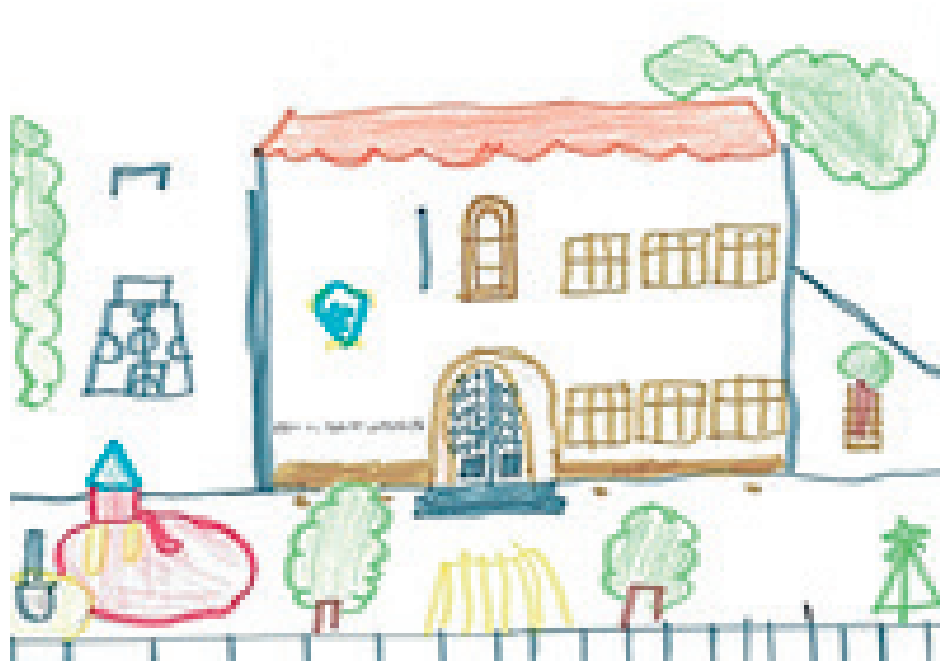


FIGURA 46. Desenhos realizado pelo Daniel Rocha (7 anos) da escola Portugal (11/09/2015).

Daniel sobre a escola de Portugal começa logo por referir que *gosto mais do caderno aqui porque não é difícil*. Frisando que é fácil, fácil. [...] *As aulas são boas. Meus professores são bons*. [...]. Quanto à cor *para a minha escola, seria vermelho. Porque é uma das minhas cores favoritas e porque meu coração é vermelho* (ênfase no original).

Na metáfora do coração que o Daniel nos apresenta temos a escola como um organismo vivo e rapidamente vêm à memória as palavras de Palmer (1998),

If students and subjects account for all the complexities of teaching, our standard ways of coping would do [...]. But there is another reason for these complexities: we teach who we are. Teaching, like any truly human activity, emerges from one's inwardness, for better or worse. [...] knowing myself is as crucial to good teaching as knowing my students and my subject. In fact, knowing my students and my subject depends heavily on self-knowledge. [...] Good teaching requires self-knowledge: it is a secret hidden in plain sight (p. 2-3)

De igual modo se pode afirmar que o Daniel Rocha, tal como o Carlos Alegria se (re)descobriram como alunos pois “[e]verything depends on the lenses through which we view the world. By putting new lenses, we can see things that would otherwise remain invisible” (Palmer, 1998, p. 26). A experiência da migração permitiu às crianças olharem para a sociedade e para a escola através de outros filtros nunca experimentados. O desfecho foi que descobriram que estamos todos ligados pelo bater de um coração que alojado no peito de um, é de igual modo em todos nós. Na diversidade exterior que uma espécie exhibe existe um bater que nos une, um coração igual que quando pára dita a nossa mortalidade.



As famílias Silva, Mota, Lopes, Rocha, Folha e Alegria enquadram-se no “evolving concept” de “circular migration” que seeks to identify a category of migration movements for the purpose of work or study at all skill levels from one country to another, with voluntary return after a certain period. (Athens GFMD, 2009). Quanto à referência do regresso voluntário há que referir que as famílias voltaram porque os contratos nas empresas concluíram e não foram renegociados por nenhuma das partes e as que vieram frequentar doutoramentos ou pós doutoramentos devem voltar ao país de origem após a conclusão dos estudos.

A perspetiva que viajar e conhecer o mundo é uma forma de aprender e apreender o mundo. A esse respeito Edite expôs que: *Whereas we want our girls to have the freedom and uhh... ability to, be open to whatever options there are. And then if there needs to be a degree, then they can pursue that, specifically*<sup>93</sup>. Only a person who seeks to know how beautiful life can be and experience all the feelings and moods is a potential learner and at the same time a responsible mature adult. However in Weaver’s (2010) opinion “[t]o be an exemplary learner is to never stop reading, writing and researching” (p.111). Exemplar learners are exemplar role models. Hence, through the exercise of writing they share with others their most profound intellectual imagination on what it means to dwell in the house of humanity and how to educate their residents. Weaver believes

that an interdisciplinary science curriculum can end the nightmare that haunts public schools. Through issues such cosmetic surgery, pharmaceuticals, the human genome project, stem cell research, and cloning, a complicated conversation about democracy and schooling might return to public schools (2010, p. 7).

Para Filipe Folha as suas filhas já reúnem as condições para um dia mais tarde se moverem em territórios que possibilitem a (re)invenção das diversas culturas e diferenças identitárias que moldam o modo singular e exclusivo de ser e estar em que estão a ser educadas.

**Filipe:** [...] *I’ve put it this way, they sort of are citizens of half the world, because European Union and America, I mean, it’s an advantage for them for sure.*

**Edite/Filipe:** Yeah.

**Edite:** *Yeah, I think [uhh]... it’s... both the language and the citizenship, gives them a lot of options. They have the opportunity to travel anywhere in Europe, they can go to the States and travel anywhere in the States. Or, when they’re older, they have more opportunities that way the language helps. [...]*

(excerto da conversa com a família Folha no dia 17/10/2015).

<sup>93</sup> Excertos da conversa com a família Folha no dia 17/10/2015

A vinda para Portugal está marcada por esta singularidade, as crianças passaram a possuir dupla nacionalidade. Os pais sabem que as experiências que as filhas viveram em Portugal serão superiores a qualquer ano letivo que frequentem. Quando se migra, espaço e tempo, tendem a mesclar-se pelo rodopio entre o cá e o lá, colocando em evidência o conhecimento geográfico e interpessoal adquirido. No entanto, por muito que se planeie a migração, por vezes trata-se de uma chegada, que nunca chega ao destino, mas se suspende a meio do caminho.

A Anita Folha descreveu na conversa (17/10/2015) o seu quotidiano escolar do seguinte modo: *Às vezes eles... dizem para eu fazer uma coisa errada e agarram-me na mão e estão a puxar para fazer uma coisa.* A Anita afirmou que não queria fazer coisas erradas como *bater*. De seguida contou um episódio passado no recreio: uma colega sua deu-lhe um pontapé. Anita afirmou que lhe *doeu muito!* Quando a Anita questionou a colega pelo seu ato a resposta que obteve foi que ela não sabia porque é que o fez. A Elsa confirmou o ocorrido e afirmou que tinha conhecimento que pegavam na mão dela e a empurravam mas que nunca o fizeram a ela. Anita disse ter contado o episódio à professora e que esta a ouviu e que lhe disse que ia falar com a sua colega. Também notou que a professora passou a estar mais atenta ao que se passa com ela. No recreio Anita faz questão de tomar conta da irmã Elsa Folha pois não quer que tenha problemas no recreio. Por isso, a Elsa *tem de estar sempre comigo*. Na sala de aula afirma que tem um comportamento exemplar que é normalmente das primeiras a ir ao quadro e que gosta de resolver os exercícios. A Anita confirma que os meninos e meninas da sua escola não se interessam por saber de onde vem e o que conhece e que falam maioritariamente de Portugal. A diversidade cultural na sua sala segundo Anita é (in)existente pois para além dela existe um menino da Ucrânia. Vem almoçar a casa pois gosta de estar com a família. Do que mais gosta de fazer é pintar e ajudar a professora em pequenas tarefas. Quando a professora pede um voluntário para ir às outras salas oferece-se pois normalmente vai à sala da Elsa. Anita suspeita que a professora sabe que ela gosta de ir à sala da irmã. *Eu gosto de ver* afirma. Se pudesse escolher entre a escola e a igreja, Anita não hesita na escolha, a igreja. Afirma que gosta de aprender sobre Jesus e gosta de estar com os amigos. Gosta de ouvir falar sobre Jesus e a bíblia *tem muiiiitas histórias!* Quando questionada qual é a que elegia responde: Não sei, porque ainda não sei a bíblia toda. Perante a sua resposta o pai ri. Relativamente à escola se ela pudesse melhorar algo seria *que os meninos se portassem bem e aceitassem Jesus no coração*. Disse que só uma menina é que aceitou e que se porta como ela. Que o facto dos outros colegas não trazerem Jesus no coração a entristece mas que vai feliz para a escola.

A Elsa também nos falou do seu quotidiano escolar, embora frequente a mesma escola a sua sala de aula tem um ambiente bem diferente. Segundo Elsa os colegas estão distraídos, brincam, falam e o professor dá folhinhas de comportamento e eles pintam bolinhas. Vermelho quando se portam mal, amarelo é uma advertência e verde para o bom comportamento. Também gosta de pintar, de matemática, de brincar nos montes de areia. Nem o professor nem os colegas lhe fazem perguntas sobre os Estados Unidos ou lhe pedem para falar inglês. O que gostava

mesmo de ser era professora. O motivo ainda não descobriu. Os pais afirmam que embora falem muito bem inglês não dominam tão bem a leitura e a escrita. Em casa a mãe cria tarefas para as ajudar a superar as dificuldades. Este modo de sentir e estar no mundo vai de encontro às palavras proferidas pelos pais e que Anita e Elsa não ouviram por estarem a brincar.

**Edite:** *I think the school, it doesn't teach the principals that necessarily that we would want our girls to learn. Gives us the opportunity to discuss with them... uh, for example, the girls will come home and say a friend did this at school and it gives us the opportunity of saying: "Do you think that was a good thing, or a bad thing, or, how do you think you should approach that or..." So I wouldn't say that the school necessarily backs up what we teach, but it gives us the opportunity to teach more life skills, kind of practical things for them to understand how we ...*

**Filipe:** *It's a difference of you know, following Christ and the scriptures, where to be in the world, but not of the world. So, it's like, that putting them into school means that it's day to day understanding, bring up, bring up issues literally pretty much every day. And looking at it from both perspectives and allowing them to that would be a major difference in terms of how I was raised .*

(excerto da conversa com a família Folha no dia 17/10/2015).

As reflexões apresentadas pelos pais estão intimamente ligadas ao relato que a Anita contou passado no recreio e ajuda a compreender o seu modo de olhar, sentir, agir e pensar o mundo. As meninas juntamente com os pais tentam resolver as dificuldades que vão surgindo mas afirmam que na sua busca, a escola na figura do diretor ou professor titular não tem encontrado solução para as adversidades. O pai e a mãe falam da diferença que foi crescer quer em Portugal quer nos Estados Unidos de antigamente. Filipe utiliza novamente a metáfora da *bubble* para colocar em evidência o quanto as filhas estão expostas ao mundo. Voltando a dizer, na conversa, que enquanto família

*[e]verything that we do is with the understanding and with the belief, complete belief that the Lord is going to... Yeah. We're always asking him what is His will... "Vontade" and so if we feel strong that He, His will is for us to do something, then we step out even if it's scary.*

Enfrentam todas as adversidades pois *He is going to take care of us. Take care of us in His way. That doesn't necessarily means that something bad won't happen.* Na altura em que tivemos a conversa estavam muito preocupados com os atentados nas escolas americanas. Afirmando que a situação estava cada vez mais difícil. Filipe afirmou que: *We've come to a point when I'm not even sure that we want to go back there, because of the dangers.* Edite corrobora: *It's not the same, it's very different in the States, It's much, much, much more violent.* Na opção do modelo de educação escolar a seguir os progenitores escolhiam o *home schooling*.

Quanto aos desenhos sobre a escola este não estão datados e encontram-se arquivados no diário de família. Anita escreveu no verso do seu desenho: *Eu tenho dificuldades em mudar de*

*escola porque vou mudar de casa e há uma escola depois uma rua. Achas que eu devo mudar de escola? Adoro a minha escola!* Anita apesar dos obstáculos que supera todos os dias na escola demonstra um sentido de pertença a um espaço que chamamos escola - *Adoro a minha escola!*

Nos dois desenhos vemos o espaço envolvente à escola. No da Anita crianças brincam no campo de futebol, na caixa de areia e no escorrega (figura 47).

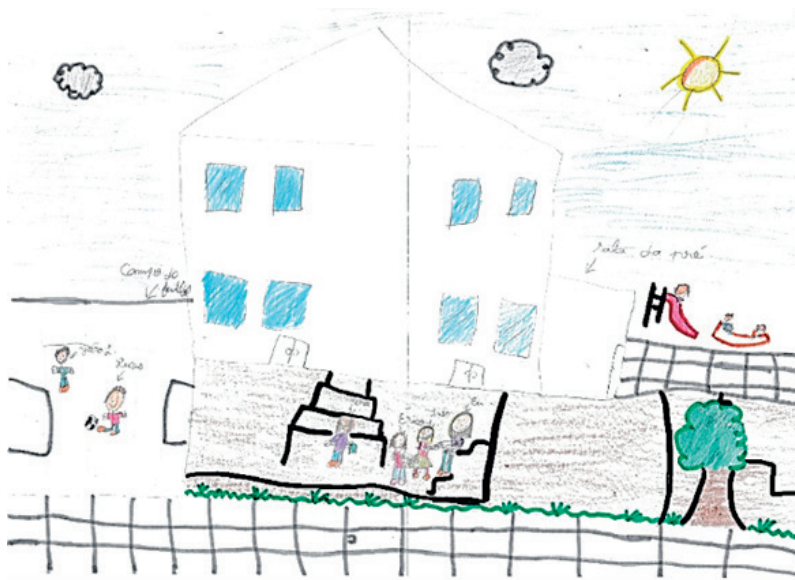


FIGURA 47. Desenho Escola Portuguesa - Anita Folha (9 anos) (sem data).

A Elsa representa o mesmo espaço mas sem crianças e a fachada da escola ocupa todo o espaço (figura 48). A escolha da atribuição das suas cores favoritas às escolas que frequentaram até ao momento foi feita via SMS, a *Anita cor-de-rosa* e *Elsa cor verde* ☺ A escolha recaiu nas suas cores favoritas.

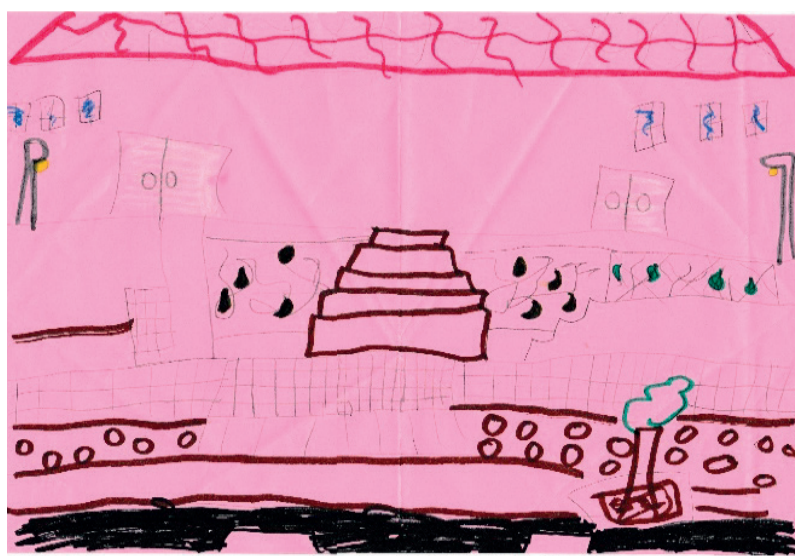


FIGURA 48. Desenho Escola Portuguesa - Elsa Folha (7 anos) (sem data).

Estes dois desenhos, figura 47 e 48, estão muito coloridos e desvendam a hora do recreio. A Elsa não escreveu nenhum comentário sobre o desenho mas na conversa revelou que tinha 4 amigas: dois da sua sala e dois da sala da Anita com quem brincava no recreio. A Elsa adora construir castelos no caixote de areia. Já a Anita no seu desenho do recreio marca os diferentes territórios desse espaço público. Coloca os rapazes no “campo de futebol”, as raparigas noutra área e as crianças da “sala da pré” a brincar nos escorregas. Esta convivialidade expõe uma partilha de interesses, valores e estilos de vida. O recreio, tal como a sala de aula podem ser, igualmente espaços, de grande afeto ou de sofrimento.

Para as crianças deste estudo o desenho tem tanta ou mais importância que a palavra. O desenho é uma narrativa visual das histórias pessoais das suas experiências vividas nas escolas que frequentaram. Com maior ou menor detalhe contam a sua história através de imagens, legendas, cor ou por omissões de certas representações dão indícios de uma descrição objetiva mesclada de subjetividade. Mesmo os desenhos estão impregnados de sentimentos.

Uma singularidade da família Alegria é que as crianças queriam ir para a escola. Anabela Alegria queria inscrevê-los mais tarde mas Ana ficou em desespero tendo talvez contagiado o irmão. Assim sendo, Ana Alegria entrou com 2 anos e Carlos com 2 anos e meio. Quando questionados se ainda se lembram do que os mobilizou Ana, agora com 11 anos, afirma *agora tenho vontade de ficar em casa*. Já Carlos considera que ficar em casa é entediante o que sabe é que sempre teve uma vontade enorme de ir para a escola.

Na migração, a ida para a escola foi planeada de forma a não prejudicar as crianças. O ano letivo no Brasil inicia-se em fevereiro e termina em dezembro. O horário escolar das crianças era no turno da tarde que ia das 13 horas às 17 horas. Permaneciam na escola 4 horas. Carlos estava a frequentar o quarto ano e a Ana o quinto. Frequentavam a mesma escola. Carlos ainda hoje tem saudades da primeira escola privada que frequentou na Baía e saudades dos amigos que lá deixou. Tanto a Ana como o Carlos tinham um professor que lecionava todas as matérias e mais três para aprenderam inglês, música e educação física.

Como Anabela queria que os filhos frequentassem uma escola pública procedeu à mudança de escola mas as crianças não aprovaram a escolha. Falaram que era desestruturada, que os colegas faziam as necessidades no chão pois o quarto de banho não tinha condições. Anabela Alegria aguentou a situação pois faltava meio ano para mudar-se para Portugal mas as crianças não demonstram sentir saudades da escola pública que deixaram para trás. Quando chegaram a Portugal a 11 de agosto iniciaram cá o ano letivo que no Brasil já ia a meio.

O Carlos Alegria, no diário não escreveu nenhum comentário sobre a escola portuguesa, nem desenhou nenhuma das escolas brasileiras que frequentou. As informações que obtivemos foram da conversa. No diário, o Carlos no dia 10 de fevereiro de 2016 executou um desenho que intitula: *A minha sala de aula*. O desenho foi feito a lápis e régua (figura 49). Vemos uma professora, em contexto de sala de aula, a lecionar conteúdos de Matemática com um aluno ou aluna por carteira. Sob o olhar atento da professora, a condição de aluno e aluna é posta à prova na sala de



aula. A régua não terá sido desenhada como um objeto de coerção mas como um instrumento para aprender Matemática. Como no desenho do Miguel Silva constatamos que a relação pedagógica implica um estabelecimento de regras que induzem uma ordem escolar à qual a comunidade educativa se deverá submeter. A sala de aula é por comparação ao planeta Terra o núcleo onde todos os afazeres, formalidades, dedicação energias são direcionadas para o ato de ensinar e o do aprender. As carteiras estão dispostas em fila em ambos os desenhos e voltadas para o quadro e a secretária do professor para ouvirem e olharem com atenção o professor e visualizarem as tarefas que lá decorreram. Ao contrário da Anita Folha e a Elsa Folha desenhou a sala de aula, no entanto, ambos os espaços podem ser como já se disse, de grande afeto ou de sofrimento.



FIGURA 49. Desenhos realizado pelo Carlos Alegria (9 anos) da escola Portugal (10/02/2016).

A escola desenvolve um trabalho na procura de cidadãos responsáveis, que são capazes de avaliar dados do contexto social, cultural, histórico e económico, onde estão inseridos, por comparação com dados nacionais e internacionais. Através da implementação de um trabalho colaborativo e contínuo de aferição, por parte de todos os membros da comunidade escolar, os agentes educativos buscam novas estratégias para a promoção de sucesso. Num cidadão participante, ativo e crítico, o ato de aferir é contínuo. A capacidade de raciocinar é importante em qualquer sociedade democrática, a ideia que cada um pode pensar por si e em relação com os outros através de um respeito mútuo, é essencial na criação de um espaço e tempo para pensar e argumentar. A expressão: *A escola tradicional era o período inteiro. A escola moderna não*

*avisa de nada. Não estuda nada. Em 45 eu te dou todo. Toma e bomba!* Proferida por Anabela<sup>94</sup> relembra-nos que como encarregada de educação não quer ser tratada como um cliente mas antes sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem dos seus educandos. Assim, vai contra o posicionamento defendido, em 2007, por Antonio Bolívar sobre o tema “revendo o papel da escola” em que este afirma “as pressões externas para atingir determinados níveis têm-se acentuado, não só pelas políticas educativas, mas também pelas exigências das próprias famílias, crescentemente mais clientes do que cidadãos” (p. 31-32).

O diário da família Alegria reforça duas das temáticas abordadas na conversa que são uma família em busca de escola, sala de aula, conhecimento e uma reflexão profunda sobre a escravatura. Anabela afirma:

*O fato de ser negra deixa tudo mais explícito. E esta questão precisa ser tratada. Porque o povo negro foi escravizado, por que os nativos teve de ser expulso de suas terras? E porque ainda hoje nada se fala de fato sobre isto.*

(diário da família Alegria, datado de 13 de março de 2016, intitulada: (4) Mamãe.

Estar em Portugal é entrar em contato direto com esta questão da escravidão.)

Como afirma Charlot (1997) “[a]prender, é exercer uma atividade em *situação*: em um local, em um momento da sua história [...]. A relação com o saber é relação com o mundo [...]” (p. 67, ênfase no original). Anabela permanece num tempo entre e entre um tempo que envolve mobilidade, isto é, uma atividade que a coloca em *situação* de subjetividades e diálogo crítico com as ciências da educação. Anabela, escreve *O que importa é a interculturalidade... Isto envolve também mobilidade...*<sup>95</sup> e Casa-Nova nas suas reflexões finais sobre “(I)Migrantes, diversidade e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas” (2005), afirmou “[a] construção da educação intercultural será possível quando todas as culturas forem consideradas oficialmente escolares” (p. 203). No entanto, continua a existir a predominância de uma cultura oficial escolar. O Carlos e a Ana revelam o esforço de adaptação à “nova” escola e a mãe conversa constantemente com os respetivos diretores de turma. O resultado desta escolha de ação traduziu-se em progresso nos resultados escolares como referem Carlos e Ana:

**Carlos:** *Sim, eu também tive um pouco de dificuldade, porque muitas crianças falam que tudo é fácil. Mas eu não percebia no começo. Mas agora eu já eu percebo. E as minhas notas para falar a verdade são muito altas.*

**Anabela:** *É.*

[...]

**Ana:** *No Brasil, um pouco [de dificuldades]. Tinha, estava melhorando no Brasil até. E aí quando vim para cá, era um pouco avançado. Mas eu estou melhorando. Eu gosto da escola.*<sup>96</sup>

<sup>94</sup> Excerto da entrevista com a família Alegria, datada do 12 de novembro de 2015

<sup>95</sup> *Diário da família Alegria, datado de 13 de março de 2016, intitulada: (4) Mamãe. Está em Portugal é entrar em contato direto com esta questão da escravidão*

<sup>96</sup> Excertos da entrevista com a família Alegria, datada do 12 de novembro de 2015



O Carlos no seu autorretrato (figura 50) revela-se inteiro pois enquanto sujeito “age no e sobre o mundo [...] de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber.” O Carlos revela: o ser humano que é, “aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora;” o ser social que nasceu no seio de uma família que o viu crescer e “que ocupa uma posição [num] espaço social;” e o “ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (Charlot, 1997, p.33)



FIGURA 50. Desenho realizado por Carlos Alegria (diário, 2/3/2016).

Carlos, menino curioso procurou entender a história que unia os dois países e descobriu a escravatura. A título pessoal fez trabalhos sobre a expansão do Brasil e a escravatura que partilhou com a mãe dando-lhe a conhecer o que o preocupava. A criança afirma *a gente veio para aqui, sabendo da escravidão. Lá no Brasil é muito discutido isso*. Carlos entende a hibridez das fronteiras e a mestiçagem cultural que cada um transporta, talvez por isso, tenha previsto aos nove anos, os problemas de preconceito de que ia ser alvo. O problema não está nem na igualdade, nem na semelhança, nem na hibridez, nem na mestiçagem mas no ato de se valorizar a palavra proferida, o modo como se olha, como se ouve, como se age, o que se sente perante a impressão do outro, o que se pensa sobre as vestes do outro. A palavra valorizar é aplicada no sentido de se considerar para além de... de se perceber

[a]quele que se agarra muito ao lugar, acaba por perdê-lo. Entre duas pessoas que se contradizem, é realmente necessário que uma diga a verdade e a outra minta: não existe um terceiro possível e, por isso, diz-se que o Terceiro está excluído, ou melhor ainda, que o meio-termo não existe. Será verdade? (Serres, 1991, p.54-57).

Quando se chega a um espaço geográfico que nos é diferente e por isso trás estranheza o que se faz é primeiro delimitar as fronteiras dessa área, um reconhecimento que permite um levantamento do que nos trás estranheza. Após esse momento que varia consoante as pessoas está-se perante um dilema ou se rejeita o que é estranho ou se analisa e inicia-se a conversa da negociação com a estranheza ou iniciamos a delimitação de novas fronteiras para interagirmos apenas com o estranho quando é estritamente necessário. Este espaço geográfico pode ser uma pessoa, pode ser um lugar (rua, parque, mercearia, café...) ou pode ser uma instituição (escola, faculdade, hospital...). Neste momento de escolher o caminho a percorrer e o que fazer perante a estranheza, na maioria, das vezes descobre-se que transportamos o embrião da estranheza em nós e que no “confronto” com e entre os novos espaços ela germina e o desconforto começa. No caso da família Alegria o espaço geográfico foi a escola, o que fez germinar foi o contato diário com os colegas pois a preocupação Carlos já a trazia como se pode ler no texto transcrito:

**Anabela:** *Na escola de Ana, eu sou encarregada, representante dos encarregados de educação. Ele atende nas quartas-feiras, às 10 horas que Ana tem dificuldades com a escola. Algumas dificuldades ela tem. E aí, vou lá conversar. Mais agora com essa mudança de adaptação. Na escola de Carlos, a professora de Carlos é muito tranquila. Eu também estive muitas vezes a conversar com ela. Porque ele teve muitos problemas na escola com relação ao racismo, e tal? Foi, foi o nosso primeiro desafio. E engraçado, porque ele já antes de vir, ele já tinha cantado essa bola. Ele falou: “mãe, eu tenho medo”. No início a gente estava toda muito animada, e a viagem foi adiada. Mas quando a gente aceitou mesmo. Disse ele: “mamãe, estou com medo de sentir, de que tenham preconceito em relação a mim”.*

**Ana:** *Não, mas teve tipo um caso. É que a minha mãe conversou com as mães de uns amigos meus. E as mães deles disseram que tinha uma garota que falou para a mãe deles que os amigos eram racistas, mas ela era racista. Não, e eles não eram racistas. [...] Ela não gostava de pretos. [...] E ele é quase da minha cor. Aí, eles estavam no recreio e ela disse: “Eu não me sento ao lado de pretos”.*

**Carlos:** *É a cor negra.*

**Ana:** *Sim.*

**Carlos:** *Preto aqui, eles não sabem dizer negro, dizem preto. [No Brasil] Dizemos negro.*

**Anabela:** *Negro. Moreno, negro também. É como disse Carlos na escola dele, preto é cor; negro é raça.*

**Ana:** *Não. Ela disse para o meu colega que: “Vamos lá, que eu não me sento ao lado de pretos”. Não exatamente da minha cor, mas são quase da minha cor.*

**Carlos:** *Para falar a verdade, olha... Só tem dois meninos negros lá na sala. Sou eu e é a que veio de Cabo verde.*

**Anabela:** *É uma amiga.*

**Carlos:** *No começo, assim, ninguém me tratou mal, ninguém me falou sobre isso. Mas quando eu aprendi mais a me defender na escola. Já ficavam assim sem nomes para insultar e me chamavam de preto. Porque a minha sala ela é uma das mais “descomportadas” de todas, falam muitas asneiras.*

**Ana:** *É, asneiras!*

**Carlos:** *Xingam muito e tal? [...] Mas quando provocam mesmo, [...] tipo, é a tua mãe, e tal. Sim. Quando eu aprendi a defender-me desses insultos, já não tinham mais o que dizer, começaram a chamar-me de preto.*

[silêncio]

**Anabela:** *E como foi isso, Carlos?*

**Carlos:** *Tipo, a primeira vez que me chamaram de preto, era assim. Eu estava jogando futebol com os meus amigos, a bola caiu de um lado de um menino e ele chutou. E eu disse: “porque você não passou a bola?” Aí ele: “porque não, porque não me apeteceu”. Aí, eu, da próxima vez, podias passar. E ele: “não quero, preto!” Não eu, primeiramente eu virei as costas e tal. Mas falei com a professora. Eu disse que começaram a chamar-me de preto. Ela prometeu cumprir isso, fomos até algumas salas. Sim, eu com a professora. E dizer que isto estava errado, e tal. Já várias pessoas já não me chamam de preto, já me respeitam. Já não tem mais aquela coisa comigo, de sei lá, que eu sou diferente.*

*(Excerto da entrevista com a família Alegria, datada do 12 de novembro de 2015)*

O ser é simultaneamente indivíduo e sujeito. Neste perpétuo exercício de, ora ser identidade individualizada ou coletiva, a subjetividade ocorre quando se dá o momento de voltar ao seu âmago. Reconhecendo-se, em narrativa, o indivíduo como e enquanto sujeito, ao voltar-se para si possibilita o destruir das forças que o oprimem. Gera-se um espaço e um tempo para o reinterpretar do retrato da sociedade onde se está inserido. Paulo Freire (2013) indica o caminho

“[o] fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, na minha presença no mundo não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, a minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.” (p. 53, ênfase no original)

A mãe Alegria como sujeito da sua história redigiu, um documento a 28 de novembro de 2015: “*Diferenças na escola: Das hostilidades e preconceitos às possibilidades multiculturais*” (Anexo 1) e entregou-o na escola do filho. O documento apresentado pela Anabela e a sua reflexão sobre essa instituição milenar que é a escola permitiu a organização de uma conferência, no dia 17 de maio de 2016, designada: *As diferenças na escola: o ponto de vista da criança*. Todos se uniram para fazerem a sua lição de casa e por um dia professores e alunos foram até uma biblioteca na cidade para demonstrar “que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. [...] saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando”. Também se verificou o reconhecimento “dos conhecimentos de experiências feitos” com que alunos e alunas chegam à escola (Freire, 2013, p. 62-63).

**Carlos:** *Para falar a verdade, eu senti-me aliviado. Porque eu já sabia que mesmo que acontecesse de novo, já não seria mais tão grave assim; que os alunos já estavam avisados. E mesmo que acontecesse, já não seria como antes. Então, e...*

**Anabela:** *E teve uma turma que pediu desculpa num intervalo.*

**Carlos:** *Sim.*

**Anabela:** *Não foi?*

**Carlos:** *Eles pediram desculpa à frente de todos. Eu me senti mais livre, mais aliviado. Porque ela todos os problemas que acontecem e tal. Um menino me xinga, diz asneiras muito feias mesmo. Ela está sempre, eu sempre falei com ela. Tem sempre os meus amigos estão sempre querendo-me ajudar nisso também.*

Um projeto em família, este de conhecer uma nova cidade, frequentar uma nova escola, fazer novos amigos e conhecidos e deixar pendente uma vida aparentemente organizada.

Quando questionada se na sua família se falava abertamente de todos os assuntos afirma: Tudo. Aqui nós não temos, não... eu converso com as crianças. É, o diálogo para mim é um elemento fundamental. É tudo, tudo, tudo.

Uma reflexão final sobre a tolerância, entendida como uma arte difícil de praticar dado exigir por parte de um sujeito uma atitude complexa, uma vez que implica por parte deste

encontrar a justa medida entre uma aceitação absoluta e uma oposição imoderada, apontando para as diferentes tensões internas à atitude de tolerância e para os custos e os riscos envolvidos na prática da tolerância, mesmo numa democracia constitucional em que já estão assegurados certos direitos fundamentais” (Scanlon, 2009, p. 31)

No texto escrito por Mathias (1939) encontramos uma exposição agridoce sobre tolerância que se refere ao povo Português mas no nosso entender continua atual e aplica-se a todos os povos ou se quisermos à família humana.

Para mais, somos tolerantes para com terceiros para que eles o sejam para connosco, o que é mau sintoma, pois não corresponde a uma filosofia mas simplesmente ao desejo de estabelecer antecipadamente uma reciprocidade que nos possa eventualmente valer. Deixa de ser uma generosidade para passar a ser fraqueza. Não é sequer uma atitude quixotesca mas uma salva guarda, não é uma aposta mas uma defesa é uma prevenção.

Mais: se ser tolerante é tudo tolerar (diz o provérbio, quem tudo compreende tudo perdoa) acaba-se facilmente – e é esse o propósito – por ilibar de toda e qualquer responsabilidade quem é responsável, ou supostô-lo, sobre o pretexto de que não há responsabilidades particulares visto que somos todos virtualmente susceptíveis de as ter assumido e exercido de igual maneira! Não é dialética mas ilusionismo barato que não engana ninguém.

Não havendo portanto responsáveis, somos todos iguais na irresponsabilidade ou, de outra forma todos igualmente responsáveis do que não cometemos. Todo se dilui. Não há vítimas. E todos se encontram. Uma vez estabelecido este cómodo princípio é fácilimo acusar de intolerante quem não o sendo apenas se recusa a ser cobarde.

(Marcello Duarte Mathias (1939) citada em Carmo, 1990, p. 47)

Segundo Mathias (1939) e Scalón (2009) a complexidade da tolerância reside nos sujeitos conseguirem assumir uma atitude intermediária entre a absoluta aceitação e a oposição imoderada. Daí que a atitude de tolerância e de conciliação continua a ser difícil de se cultivar e de se manter ao longo da história da humanidade.

Em suma, três destas famílias foram para os Estados Unidos, a convite da entidade empregadora, com vistos de trabalho e com o estatuto de expatriados. Podiam-se deslocar ao seu país de origem, três vezes por ano. Aceitaram, pois consideraram ser um desafio, quer a nível profissional quer a nível pessoal. As crianças das famílias participantes no estudo quando chegaram aos Estados Unidos da América, foram, quase de imediato, inscritas numa escola americana, e logo ficou uma impressão indelével desse local. Nos Estados Unidos da América houve pais que falavam com os filhos em inglês para lhes facilitar a integração. Olneck relembra-nos “[i]mmigrants do not enter undifferentiated “American” schools. Rather, they enter specific schools whose immediate contexts, histories, memories, and commitments shape their organization and practices” (Olneck, 2004, p. 386). As crianças migradas nos Estados Unidos da América, com os pais, regressaram a Portugal e integraram a escola portuguesa. Nas famílias Silva e a Lopes quando regressaram (em definitivo) a Portugal, ingressaram numa escola primária e o outro no infantário e, por opção, as crianças não voltaram a falar inglês, alegando que já não se lembravam. No reter e na triangulação das narrativas facultados pelas três famílias não se encontrou uma razão explícita para o motivo desta opção dos meninos não falarem e das meninas continuarem a falar e a mostrar empenho na aprendizagem do inglês. As famílias Silva, a Mota e a Lopes partilharam que os seus educandos sentem dificuldades na compreensão e produção de textos escritos, em português. Uma ponte de reflexão para o alerta de Spring (2009),

[f]or foreign-born immigrant children, a major issue is the possible differences between the educational systems in the country of origin and the host countries. Is it easy for the school-age child to make the transition into the school system of the new country? Is there a similarity in the curricula between the two nations? Has the child received an education in several other countries before arriving in the new host country? What are the language issues for the new immigrant child? Does the host country have educational provisions for helping immigrant children learn the language used in local schools?” (p. 183).

Embora tivessem expressado as suas preocupações, na escola, e tivessem sido implementadas algumas medidas, tiveram de recorrer a outras instituições, para ajudar a ultrapassar as dificuldades dos filhos e das filhas. Foram proactivos e criativos na procura de soluções para aumentar o rendimento e o sucesso escolar dos seus educandos.

Repare-se neste outro exemplo, as crianças da família Folha aprenderam duas línguas: o inglês, em casa, e o português, na escola. Em casa falam exclusivamente em inglês e são cidadãs portuguesas e americanas. A construção identitária pessoal, segundo Dubar (2006), constrói-se

durante toda a vida e “é um processo de apropriação de recursos e de construção de referências” (p.170). Provoca-se assim, uma rutura com as normas comunitárias interiorizadas, no caso dos pais e das crianças que migram. Verificam-se conceções e hibridações de formas inéditas identitárias, no modo como se delimita o projeto de uma vida. O cidadão, como um puzzle histórico, político, cultural e social, torna-se intrinsecamente global/multicultural<sup>97</sup>. Quando se escreveu a palavra global, pensou-se também em multicultural e, por isso, optou-se por deixar os dois termos, pois, para Banks & Banks (2004) “the two fields should not be confused. The integrity of each field should be recognized and respected” (p. xiii).

A filha Mota (9 anos), escreveu *eu gosto mais da escola de Portugal, mas também gosto da outra escola*. Esta menina que já estudou nos Estados Unidos, destaca que em Portugal, na escola, temos mais tempo para descansar e brincar. A escola, como espaço físico, é mais do que a sala de aula, é o lugar que habitamos, é a bandeira, a mascote, o tempo medido por intervalos de atividades desenvolvidas. A filha Lopes (6 anos) que desenhou a fachada da escola portuguesa, opta por descrever o interior da sala de aulas: *tenho dois peixinhos, a lua e a estrela [...]*. A sua família revela, *passado cinco anos a viver fora do país [...] o que mais nos causava alguma ansiedade era a adaptação dos filhos à nova escola. Meio ano antes do nosso regresso, pensámos [...] que queríamos [...]: escola com uma boa oferta educativa, uma equipa educativa estável*. A escolha recaiu, no ensino privado para garantir que os horários são compatíveis com os seus horários profissionais. A escolarização surge como um projeto em busca de um futuro melhor para os educandos.

Tanto o filho Silva, como o filho Alegria, ambos com nove anos, sobre a escola de Portugal desenham o interior de uma sala de aula tradicional. O menino Silva desenhou uma sala sem janelas, com carteiras alinhadas e o quadro. No texto sobre a escola nos Estados Unidos refere: *eu disse o meu nome e os meus colegas ficaram a saber que eu não era americano*. Através de uma palavra pronunciada na sua língua materna, o seu nome, o menino localiza-se perante os colegas de turma com as coordenadas geográficas portuguesas. Este estado de habitar espaços geográficos diversos converge para o alerta de Banks e Banks (2010), dada a crise que os Estados Unidos e o mundo enfrentam não é o resultado escolar que é relevante mas educar os alunos para serem reflexivos e cidadãos ativos num mundo em crispação. A Mãe Alegria alerta para outros olhares: *“o novo sotaque da nossa língua portuguesa, [...] e sobretudo, a nova escola. O começo não foi fácil, [...], o preconceito, [...] tudo era difícil, mas nós persistimos... Reconhecendo-se, em narrativa, o indivíduo como e enquanto sujeito, ao voltar-se para si possibilita o destruir das forças que o oprimem. A mãe Alegria redigiu, o documento: Diferenças na escola: Das hostilidades e preconceitos às possibilidades multiculturais e entregou-o na Escola do filho. Daí resultou a organização da conferência As diferenças na escola: o ponto de vista da criança.*

<sup>97</sup> Quando se escreveu a palavra global, pensou-se também em multicultural e, por isso, optou-se por deixar os dois termos, pois, para Banks & Banks (2004) “the two fields should not be confused. The integrity of each field should be recognized and respected” (p. xiii).



O filho Alegria desenhou a professora a ensinar matemática para uma sala, onde se vêem carteiras e onde se vê o exterior com nuvens.

Tanto a filha Folha (9 anos) como o filho Rocha (7 anos), sobre a escola de Portugal desenharam o exterior, com o recreio e as áreas verdes. O pai Folha expressa que educam as filhas seguindo uma perspectiva religiosa. São missionários em Portugal, a difundir a palavra de Jesus. *To follow wherever the Lord... If it's in Mozambique or if it's wherever, if it's in Russia*. A vida escolar não tem sido fácil para as crianças pois em casa o que as mobiliza é o Evangelho de Cristo e na escola que frequentam, em Portugal, a maioria das crianças é católica. Suárez-Orozco y Sattin (2007) relembram *schools today are out of sync with the realities of a global world* (p. 58). As suas filhas possuem dupla nacionalidade e são na sua ótica *citizens of half of the world* de acordo com Suárez-Orozco & Sattin (2007) pertencem ao grupo que na atualidade se procura “[w]anted: Global Citizens”.

As crianças juntamente com os pais tentam resolver as dificuldades que vão surgindo mas afirmam que a escola não tem encontrado soluções para as adversidades. No entanto, a menina Folha escreve no verso do desenho: *Eu adoro a minha escola!* O filho Carlos Alegria na conversa afirmou: *Eu gosto da escola*. O filho Rocha expressa que no Brasil, *eu tinha medo da professora* mas em Portugal escreve que *a minha escola é muito boa*. Para a sua família, *o caderno de comunicação da família* é sinónimo de caderneta do aluno. Estamos perante uma família que aposta num tempo para o diálogo entre a família e a Escola.

Para as crianças deste estudo o desenho tem tanta ou mais importância que a palavra. O desenho é uma narrativa visual das histórias pessoais das suas experiências nas escolas que frequentaram. Com maior ou menor detalhe contam como a migração invade os seus quotidianos escolares através de imagens, legendas, cores ou por omissões de certas representações dão indícios de uma descrição objetiva mesclada de subjetividade. Mesmo os desenhos estão impregnados de sentimentos, tais como, amor, amizade, liberdade, alívio, dor, ansiedade, alegria... A escola surge como um espaço de união frágil do querer plural de muitos singulares.

Na metáfora do avião “*nuances da migração*” o que contam as famílias migradas com crianças em idade escolar é que todos temos de estudar e por isso, havia por parte destas alguma ansiedade sobre o que as esperava em relação à escola. Na escola, segundo as crianças existem particularidades que as diferenciam todavia todas afirmam gostar de as frequentar. Na família Silva é a metáfora do futebol, nos Mota a metáfora do tempo meteorológico, nos Lopes a metáfora “as cores não valem”, nos Rocha a metáfora do coração, nos Folha a metáfora da bible bubble e nos Alegria a metáfora do ser na origem. Todas as metáforas explicitam um exercício de conciliar a unidade aos múltiplos, ainda estamos longe de reconhecer o percurso “(auto)-(bio)-(gráfico)” de construção identitária migratório, que deve ser visto na atualidade como um dos principais desafios da democracia. Traduzem ainda, a fluidez de histórias pessoais de uma experiência de migração de pessoas que compõem seis famílias que humanizam a escrita e a compreensão da narrativa criada.

Afinal, o que é que o avião ou outro meio de transporte do migrante tem de especial? Nada, alguns dirão. Para outros será a antevisão de uma história pessoal das andanças e mudanças de quem arriscou e experimentou outro modo de viver. A tolerância, ação bilateral, torna-se um verdadeiro exercício de (auto)descoberta e aprendizagem. Só assim se pode descobrir o outro, que é ao mesmo tempo diferente e igual às crianças das famílias migradas. E em ambos se reconhece uma nova condição de existência, a liberdade do sujeito que expressa em plenitude a diversidade e igualdade. Dubar (2006) alerta, “[s]er um homem ou uma mulher está a começar a tornar-se uma questão de história, de projecto, de percurso biográfico, de ‘construção identitária’ ao longo da vida” (p. 84, ênfase no original).

Segundo Serres (1991) o enfoque está na viagem dado que surge como invenção pois apenas ela suscita a descoberta. Ser *citizens of half of the world*, em todas as famílias que cooperam nesta investigação, implica não só apresentar diversidade como procurar, nos espaços em que se movem, a garantia de integração de cada geração, o respeito pela diversidade, pela justiça social e equidade educativa.

### 1.3. Lusomorpho – interpelar metamorfoses e matizados

“Salamanca, 18 de Setembro 1973.

Quando vivemos em Portugal, dizemo-nos simplesmente *nós* e pensamos-nos *nós*. Só quando passamos a viver fora de Portugal nos dizemos e pensamos portugueses”

(João Palma-Ferreira (1977) citada em Carmo, 1990, p. 50)

A palavra (luso)morpho só foi apresentada às famílias no final da entrevista/conversa sem qualquer indicação ou explicação. Foi introduzida de forma natural no diálogo, sendo pedido às famílias para se confrontadas com esta palavra, Lusomorpho exprimirem sobre o que pensavam tratar-se? As seis famílias afirmaram nunca terem lido/ouvido semelhante palavra, contudo nenhuma ficou indiferente e deixou de reagir de forma indelével, tendo todos participado ativamente na sua compreensão.

A família Silva, não se considerou (luso)morpho. A conotação negativa que a Isabel Silva atribuiu a palavra (luso)morpho, veio do facto de que enquanto esteve nos Estados Unidos sentiu-se a viver uma vida paralela à sua vida real. Isabel considera que a sua vida real é em Portugal. A Isabel afirmou que *–morphos* a fez lembrar uma coisa amorfa, algo que está sem vida. Já para o João Silva *tem de ser o português deprimido*. Para ele a sensação é positiva quando exclama metamorfose! A Isabel acha que se tivermos esse aspeto em conta já lhe parece mais positiva a palavra. No entanto, no semblante de Isabel o sentimento perdura.

**Isabel:** Não! Quando ouvi essa palavra acho um bocado, lá está com uma conotação negativa. Mas até pode ser uma intenção completamente diferente, *mas Lusomorpho é...*

**João:** São os portugueses que se mudam, [silêncio] *do país...* [riso]

[...]

**Isabel:** *A situação em si... eu acho que nós também tivemos vivências diferentes... como é natural personalidades diferentes ou por termos áreas de trabalho diferentes ou isso. Mas, portanto, foi para lá sempre muito com o meu Luso... com a minha Lusofonia muito no auge. Portanto eu sempre quis voltar para Portugal e o meu objetivo sempre... e gosto do meu país. Embora enfim nós estamos a viver uma fase...*

**João:** *... um bocadinho complicada...*

**Isabel:** *... complicada, não é? A conjuntura... nós às vezes discutimos isso tudo. Ah! Mas ele diz: “O que é que tu gostas aqui de Portugal, não é?” [sorri]*

**João:** *O que é que isto tem de bom?*

[Riso generalizado]

**Isabel:** *O que é que isto tem de bom? Desde o clima, não é? Enfim desde tantas coisas que realmente eram excelentes lá, mas que, pronto, provavelmente lá é mais uma questão de sentimento, pronto, de realmente... e portanto para mim é como se era muito agradável em termos profissionais também, pronto, foi uma experiência fantástica, tudo isso mas para mim continuar o resto da minha vida ali seria bom iria viver bem mas era um bocado como se tivesse a ver uma twilight zone. A ter uma vida paralela à minha vida real. Pronto a minha vida real é esta. Portanto Lusomorpho quando eu ouvi fez-me sentir uma coisa amorfa, uma coisa sem vida, uma coisa morta, uma coisa assim um bocado... Lusomorfo, Luso... não era? A palavra era... [Se associarmos a metamorfose claro que é completamente diferente.*

(excerto da entrevista com a família Silva, datada 1 de março de 2014)

Para Touraine, “o encontro das culturas produz mais frequentemente o afrontamento directo que o reconhecimento longínquo, dado que cada cultura é um conjunto coerente, diferente dos outros e que se protege das culturas estrangeiras” (p. 236). A cultura, que desde a perspectiva Descartiana, visava conquistar o mundo através da razão, ordem, economia e política, transforma-se num espaço cultural que aponta para a construção do sujeito via a individualidade de cada pessoa através da sua vontade/empenho/desejo de ser ator ativo da própria existência.

Relativamente a uma possível migração João Silva afirma que é totalmente o oposto da mulher. *Tanto posso estar a viver aqui hoje como amanhã posso estar a viver nos Estados Unidos, suponhamos. Para mim é exatamente a mesma coisa. Adapto-me muito facilmente às coisas.* [pausa] *Não me agarro aos costumes do país, nada...* Daí que a palavra *(luso)morpho* tenha muito a ver com isso se calhar. João Silva está bem, segundo ele, em todo lado desde que esteja com a sua família. Já a Isabel sobre mudar novamente e em fim de gestação afirma que não ia, mas já o marido ia amanhã se surgisse a oportunidade. Quanto ao ponderarem o facto de migrar apenas o João Silva, a Isabel não se opõe desde que seja por um período curto de tempo. Sobre os países que João selecciona para migrar constam os Estados Unidos e o Qatar. Esta possibilidade

acabou por se verificar e João esteve um ano migrado no Qatar, tendo voltado para junto da família em julho de 2016.

Na família Mota a reação ao termo (luso)morpho foi diferente. O pai, Manuel Mota disse ser Luso, mas que não era amorfo. Na palavra e no sentir do filho José, que não migrou, mas que viveu o movimento perpétuo da partida como se fosse sua, exprimiu: *a ideia de morfologia... digamos que é o Português adaptar-se a vários continentes, a várias... partir à descoberta! Tentar-se reintegrar na..., noutras comunidades que não a portuguesa*<sup>98</sup>. A separação levou a uma modificação mesmo para quem cá ficou. Trouxe-lhe uma atenção diferente para o que o rodeia.

Já no entender do pai, Manuel Mota: *Sou Luso, mas não sou amorfo* [diz a rir]. *Acho que depois de ouvir aquilo que o meu filho disse, e se partir ao encontro daquilo que ele disse, é sempre uma sensação boa. É sempre uma situação de descoberta, é sempre uma situação boa.* Não deixa de ser notável que, embora na palavra *Lusomorpho* a vogal *a* não exista, que os membros das famílias Silva e Mota tenham referido Luso e Amorfo. O que nos remete para a problemática sobre a relação entre a forma e conteúdo. Sendo que amorfo, do grego *ámorphos* significa “sem forma”, permite pensar que no planeta Terra existem substâncias que naturalmente não apresentam forma predeterminada, em vez disso algumas têm a capacidade de mudar constantemente. Assim, pode distinguir-se forma e conteúdo desde que se reconheça que o conteúdo inclui a uma escala, de micro, várias formas. A individuação não impossibilita que possa haver uma forma primordial predeterminada a todos os indivíduos de uma mesma espécie. Portanto, o facto de haver formas em si predeterminadas, não faz com que todos os indivíduos de uma espécie sejam rigorosamente idênticos!

Louis Menand apresentou, de forma eloquente, a história sobre uma ideia onde se procura inspiração, para a ideia sobre a ideia, que apropriamos aos *(Luso)morphos*. Oliver W. Holmes, William James, Charles S. Pierce and John Dewey

had in common [...] - an idea about ideas. They all believed that ideas are not ‘out there’ waiting to be discovered, but are tools [...] that people devise to cope with the world in which they find themselves. They believed that ideas are produced not by individuals, but by groups of individuals – that ideas are social. [...] And they believed that since ideas are provisional responses to particular and unreproducible circumstances, their survival depends not on their immutability but on their adaptability (Menand, 2001, p. xi-xii).

Luso, que se deve a Lusófono, é alguém que pertence ao espaço que fala a Língua Portuguesa. Alguns decidem, no entanto, dominar oralmente e/ou por escrito, outras línguas. No quotidiano de quem migra, o uso de estrangeirismos é uma constante. Em alguns casos, e após vários anos de migração, chegam mesmo a considerar o português a sua segunda língua.

<sup>98</sup> Excertos da entrevista com a família Mota, datada de 15 de março de 2014

Em termos culturais, a mesma afirmação torna-se complexa, pois a mesclagem ocorre, mas cada cultura é singular para preservar a sua identidade singular. Existirão, contudo, primeiros lugares? Concordantes com Edgar Morin (1999), “[a]s culturas são aparentemente fechadas sobre si mesmas [...]. Mas, de facto, estão também abertas: integrando nelas não só saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos provenientes de outras partes”. Daí que um falante que nunca tenha migrado se possa olhar e sentir como um *(luso)morpho* dado que mesmo sem atravessar fronteiras desloca-se entre fronteiras culturais. “O próprio ser humano é simultaneamente uno e múltiplo. [...] Devemos ver também que todo o ser humano, mesmo o mais fechado na mais banal das vidas, constitui em si mesmo um cosmo”. Nesta exposição ao mundo em que se veem uma diversidade de culturas torna-se “pertinente conceber uma unidade que assegure e favoreça a diversidade, uma diversidade que se inscreva numa unidade” (Morin, 1999, p. 61-62). A possibilidade de unir o Luso ao *-morpho* é crucial para a reflexão sobre o duplo fenómeno da unidade e da diversidade. O *-morpho* não se refere a uma alteração física absurda como a retrata Kafka, no livro “The Metamorphosis”. Contudo, a referência permite a alusão ao absurdo de se separar o que é igual, só por aparentar *nuances* de multiplicidade histórica, cultural, política, social e religiosa. Da mesma forma, “The Metamorphosis”, anui a uma reflexão sobre a humanidade e as transformações desse cocoon para alcançar a maturidade. Como salienta Harrison (1993), “in the process of external metamorphosis he comes to realize that his own inner identity is superfluous in a realm governed by appearances” (p. 25). Porque não um trocadilho neste “reino governado por aparências”?

Português ilusão .... Lusomorpho... A ilusão no luso trazida por Ana e Carlos Alegria... o território de partilha de um sentir que só quem vive em outras fronteiras consegue “ouvir com outros olhos” (Antunes, 2015). **Luso** é relativo à ligação a Portugal ou à lusofonia que diz respeito segundo Carmén Maciel ao “conjunto amplo dos falantes da língua portuguesa, ou das pessoas que são nacionais de países que têm o português como língua oficial, mesmo que boa parte dos cidadãos não use a língua no quotidiano” (Fonte: RTP Online, 2013-06-22)<sup>99</sup>.

(Luso)morpho expressa um futuro relativamente indeterminado, em que o sujeito ao revelar um comportamento imprevisível, torna-se livre de escolher as linhas-limites que o definem. Somos lusos, mandarim, anglosaxónicos, castelhanos, hindus, germânicos, francófonos... Somos luso na temporalidade de se vir a ser português, se deixar de se ser português ou apenas se ser... Somos na origem iguais e agimos devido a um futuro relativamente indeterminado como se de tal não soubéssemos. O (luso)morpho é relativamente imprevisível dado ser um exercício difícil, no entanto interessante pois depende do contexto de que cada indivíduo provém. O (con)texto pode ser relevante e importante pois temos de voltar à infância porque

<sup>99</sup> Cármen Maciel investigou a origem e evolução do conceito Lusofonia e a tese de doutoramento que resultou dessa investigação foi distinguida por contribuir para a aproximação das comunidades lusófonas. Retirado de: [http://aulp.org/Lusofonia\\_o\\_que\\_e\\_afinal](http://aulp.org/Lusofonia_o_que_e_afinal).

essa referência é poderosa no exercício de (re)memória. Se cabe criarmos palavras, achamos que sim, pois esta palavra exige um olhar para além do além.

Esse cidadão que ao abrir uma porta sabe que é diferente, não porque o seja na realidade, mas porque fazem muitas das vezes questão que saibamos que não conhecemos ou dominamos o “protocolo” da cultura dominante. A cor da pele, o sotaque, o modo como nos vestimos, como nos cumprimentamos, como nos rimos, os horários das refeições, os rituais de passagem são marcas indeléveis que se transporta para o caminho de quem percorre o **morpho** da mudança ou adaptação.

Relativamente ao ato de se criar a palavra – (luso)morpho – Anabela expressa que *eu sou de uma tradição que Paulo Freire criava palavras e conclui então, eu acho que cabe criar uma palavra*. A este propósito afirmamos que concordamos humildemente pois situar a palavra (luso)morpho na tradição de um dos maiores pedagogos, faz com que de forma ética, firme e humilde se continue na busca de um entender... Anabela continua

*Ele, estava escrevendo, então, ele fugia às regras do contexto linguístico, ele falava palavra mundo, ele escrevia palavra mundo. Então, eu acho que cabe criar algumas palavras. Eu acho que cabe mais ainda nesse contexto em que a realidade está tão difícil, tão dura. A gente não sabe se chama negro, não sabe se chama preto, não é? Se você chama preto, você pode estar ofendendo, está certo? [...] Eu acho que cabe uma palavra, cabe uma palavra que ao mesmo tempo garanta à gente um lugar, e uma identidade, e uma origem. Mas que garanta a diversidade que o mundo tem, que a vida é, e que as pessoas são, não é? Que essa diversidade do mundo, ela está na gente; ela está na diversidade dos nossos sentimentos, ela está na nossa vida, no nosso quotidiano, na nossa particularidade. A gente já é diversa.*

(Excerto da conversa com a família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015.)

(Luso)morpho, um construto que na sugestão de Anabela deve ao mesmo tempo garantir ao sujeito um lugar, uma identidade e uma origem. Construto que busca compreender o “Outro” na esperança que o “Outro” o olhe para lá da máscara que todos, eventualmente, colocamos para o dia a dia.

Como exemplo, de outra forma narrativa, para elevar o que se diz, como é dito e o silêncio em que é proferido, a poesia de Fernando Pessoa, escrita em 12 de março 1928. O poema é apresentado em duas línguas para lembrar ao leitor o percurso singular de Fernando Pessoa, que nasceu em 1888, em Lisboa e aí morreu em 1935. Passou nove anos da sua infância em Durban, na colónia britânica da África do Sul, onde o seu padraсто era o cônsul Português. Aos 17 anos, Fernando Pessoa, deixou a África do Sul de regresso a Lisboa. Escreveu textos sortidos, tanto dactilografados como escritos ou rabiscados ilegitimamente à mão, em Português, Inglês e Francês<sup>100</sup>. Os seus textos mais memoráveis encontram-se em português e foram por ele atribuídos aos três principais heterónimos poéticos – Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.

<sup>100</sup> <http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/index.php?id=2252>



### Há quanto tempo eu não passava aqui

Há quanto tempo eu não passava aqui  
Por esta rua, há dez anos talvez!  
Aqui morei, contudo, aqui vivi  
Um tempo — uns dois anos ou três.

A rua é a mesma, o novo é quasi nada  
Mas ela, se me visse, e o dissesse,  
Diria, É o mesmo, e eu 'stou tão mudada!  
Assim a alma lembra e esquece.

Passamos pelas ruas e por gente,  
Passamos por nós mesmos, e acabamos;  
Depois na ardósia, a Mão Inteligente  
Apaga o símbolo, e recomeçamos.

How long it's been, ten years perhaps,  
Since I've passed by this street!  
And yet lived here for a time  
About two years, or three.

The street's the same, there's almost nothing new.  
But if it could see me and comment,  
It would say, "He's the same, but how I've changed"  
Thus our souls remember and forget.

We pass streets and by people,  
We pass our own selves, and we end;  
Then, on the blackboard, intelligent Hand  
Erases the symbol, and we start again.

(escrito a 12 de março de 1928, por Fernando Pessoa)

Nesta tentativa de olharmos, somos inevitavelmente convidados a comentar: "The street's the same" ... "He's the same," embora o (Luso)morpho expresse "there's almost nothing new" ... "Diria, É o mesmo, e eu 'stou tão mudada!" Então, neste contexto tudo pode ser mais difícil. Gerando, por vezes, dor quando o caminho a percorrer é "minado". O abrir uma porta e se ser diferente. Naquele momento que descobrimos a mudança provocada em nós... Alguns dirão que foi induzida pela fixação dos olhares ou por termos sido invisíveis, outros que fomos nós que procuramos algo diferente e outros ainda que desviamos o nosso olhar pois não queremos admitir o quanto a mudança foi induzida pela relação entre o que se aprende e se esquece.

Na família Lopes a primeira reação foi que há sempre aquele sentido negativo de alguém que já não pertence a um lugar. Para se pensar — o (lusomorpho) — nesta família há que ter em conta o contexto pois este também entra na equação. Marco Lopes referiu que: *Pois, por isso é que depende do contexto lá está pessoas que vêm e nos podem dizer vocês são lusomorphos no sentido, vocês estão um bocado transformados mas compreendendo a situação e há sempre aquele sentido negativo de alguém que já não pertence ao país ou que já viveu fora que agora já não entende...* Maria Lopes reforça a ideia dizendo: *Não venhas para cá ...* Marco refuta: já não entende... O luso remete para as origens e o *morpho* para uma ou múltiplas modificações. Deixamos de ser exclusivamente lusos, no entender do Marco: *Porque, já não és o inteiro. Porque, já estiveste noutro...* Marco afirmou que no seu dia-a-dia onde experiência este sentir é na empresa mas não refere os motivos. Para ele: *[n]o dia-a-dia acho que já ninguém quer saber onde estivemos. Ninguém os trata de maneira diferente pois segundo Marco: Não temos sotaque. Não temos sotaque.* Maria acrescenta que o modo como o "outro" aparenta não os olhar se deve a que: *[c]ada vez mais esta questão da mobilidade é maior neste país e por isso obviamente já não se olha tanto com um olhar estranho do conceito que era o emigrante há uns 50 anos, não é e que tem a malinha de cartão e que parte a procura de uma vida melhor.* Neste modo de ser o indivíduo pode não se sentir inteiro trazendo um pensar sobre o país de origem diferente. A Maria afirmou

ainda na conversa que: *tenho muito orgulho de ser portuguesa, não vou deixar de ser portuguesa, mas aprendi a ter uma visão do mundo diferente do que aquela que eu tinha só quando vivia cá.* Será que já somos (luso)morphos assumidos sem o saber? Maria disse: É. É. Acho que é um bocado, um bocado<sup>101</sup>. Cidadão que por referência ao meio em que se movimenta se descobre por referência aos outros. O local torna-se global pois está-se sempre pronto para partir, no material genético fica impresso esta premência “mutante”. Marco reafirma a “mutação” no seu diálogo: *Modificou e transformamo-nos e uma pergunta que me fazem muito frequentemente e eu não tenho resposta ainda é “Então agora é de vez!!!!” e eu fico sempre tipo é de vez o que é isso eu agora já...* Maria completa concordando ... *já não pertencemos só a aqui...*

No entanto, nesta escolha do migrar são perentórios só com a família inteira. O Marco Lopes relembra que só em caso de necessidade migrar sozinho seria uma hipótese a colocar. Recordam os dois meses que estiveram separados, o Marco Lopes foi primeiro para os Estados Unidos, e foi muito difícil, dizem, a separação. Por isso, juntos afirmam que separar a família devido a decisão de migrar novamente: *Não por opção sempre por necessidade.*

Migrar por necessidade e não por opção o que gera num possível (luso)morpho? Os movimentos culturais atravessados por conflitos sociais são mais de afirmação, de libertação do que de protesto. Sendo entendidos “como acções colectivas tendentes a defender ou a transformar uma figura do Sujeito” (Touraine, 1997, p.144) colidem, por isso, muitas vezes com os movimentos históricos que apelam aos costumes transmitidos de geração em geração e impõem a necessidade de homogeneidade. O movimento social não se circunscreve à proteção dos interesses dos reprimidos, mas à criação de uma sociedade em rutura com os antigos formatos de produção, de gestão e de hierarquia. Esta conceção de acordo com o Touraine já iluminou a História mais do que uma vez, mas acaba sempre por se esfumar. A sociedade atual, reconhece ainda, que os movimentos culturais e os movimentos históricos estão mais presentes que os sociais e que quaisquer que sejam são mensageiros de ideias democráticas e formas de combate por uma visão de sociedade. De referir, a propósito que em finais de 2010 princípios de 2011 surgiram, as mobilizações espontâneas de protestos e revolta das populações dos países árabes e a norte do continente africano contra regimes ditatoriais. As organizações espontâneas de apelo à mudança na esfera política e cultural não resultaram da ação de um indivíduo único, mas de uma sociedade de indivíduos que criaram um movimento colectivo denominado por “Primavera Árabe”. Como resultado podemos observar o derrube de ditaduras na Tunísia e no Egipto que nas últimas eleições já iniciaram o processo de transição para novas democracias. Em termos geopolíticos os Estados Unidos da América já não são tão determinantes no rumo dos países Árabes e do Magrebe. De referir ainda para além dos movimentos migratórios Sul-Norte, os mais recentes no sentido Leste-Oeste, de refugiados políticos e fuga a guerra e da pobreza extrema. De acordo com o ponto de vista de Veronese & Lacerda (2011) o indivíduo é uma tela em branco moldada pelos padrões sociais e sujeito a desejos e intenções que criam

<sup>101</sup> Excerto da conversa com a família Lopes, datada de 10 de outubro de 2014.

necessidades a serem consumadas enquanto o sujeito se revolta voltando-se para si na procura da única verdade possível, a sua. Esta análise permite a criação de um (con)texto relacional e dinâmico entre o indivíduo e o sujeito. Como defender as identidades coletivas e pessoais da ameaça da sociedade de massa e de consumo? Touraine alerta que “[a] ideia de Sujeito não cresce nos locais demasiado protegidos. É uma planta selvagem” (p.86).

Para a família Lopes a lusofonia tem só a ver com o facto da origem. Será uma “palavra” selvagem? Para Maria Lopes é uma palavra estranha, que não deixa de fazer algum sentido

**Maria Lopes:** *Eu acho que a parte do Luso pelo menos para mim me remete às origens. O morpho é a capacidade que nós temos de nos modificarmos mediante a situação que nos deparamos na vida. Eu acho que a experiência de viver num outro país nos modifica definitivamente e por isso deixamos de ser só lusos para ser aquilo que falámos à bocado, um bocadinho cidadãos do mundo inteiro. Mas a nossa origem...*

**Marco:** Sempre a gostar do bacalhau e de sardinhas...

**Maria:** Sempre a gostar de bacalhau, exatamente.

[...]

**Marco:** *O lusomorpho é o português que vai para qualquer sítio e que não tanto aquela figura do imigrante francês que continua a comer bacalhau e a comer as coisas só todas portuguesas ou só a viver no português mas o português que vai para qualquer sítio do mundo e apesar de ser o português e de ainda comer bacalhau e as sardinhas mas se adapta no local ...*

**Maria:** ... também come os hambúrgueres ...

**Marco:** ... também como os hambúrgueres e também bebem a cerveja local e também se enquadra no estilo de vida local e com as pessoas locais.

**Maria:** ... eu acho essa parte da lusofonia, lusofonia tem haver acho que só tem a ver com o facto da origem porque ela muda de conceito mediante as experiências que se vão tendo noutros países que nos modificam definitivamente.

(Excerto da conversa com a família Lopes, datada de 10 de outubro de 2014.)

Um olhar – o migrante – como o pensamos, sentimos e como vemos a sua transformação ao longo do tempo. “O emigrante Francês.” “O emigrante da mala de cartão.” “O que come bacalhau e sardinhas.” Como um prato de comida pode servir de metáfora para refletir sobre culturas e modos de se viver quotidianos, mas sem sotaque.

Para a família Alegria o sentimento é o mesmo somos pessoas na origem, somos iguais comunicamos emoções e cada testemunho revela um fenómeno ignorado e desconhecido, a intolerância. Anabela partilhou um testemunho que para ela está ligado às origens, ligado a um lugar que para ela é humanidade. *Isso me magoava muito, essa questão de Carlos. É tão óbvio que somos iguais. É tão óbvio para mim. É tão marcante que antes de qualquer coisa, de regionalidade, de cor da pele, de poder aquisitivo, somos pessoa na origem*<sup>102</sup>.

<sup>102</sup> (Excertos da conversa com a família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015.)

O filho Carlos retribui o carinho com um desenho (figura 51) no meio do texto escrito pela mãe no diário dia 10/02/2016 e intitulada: Sozinha, com duas crianças em outro continente. O coração foi executado lápis. No seu interior escreveu a lápis em letra de imprensa: *I LOVE YOU* que depois decalcou com uma caneta vermelha.

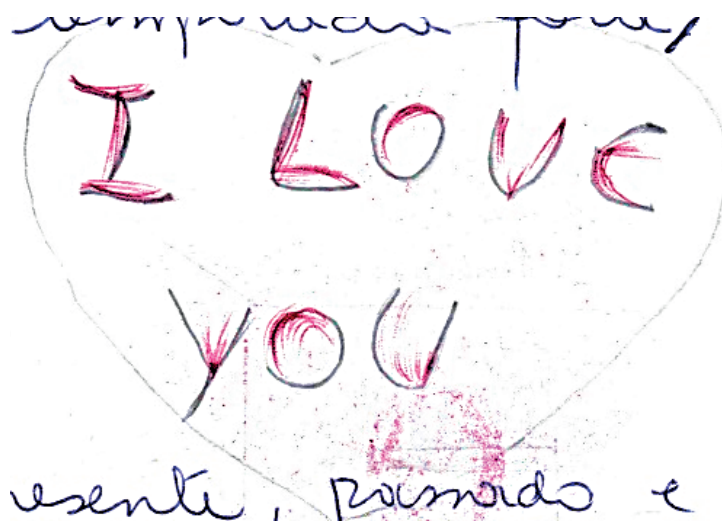


FIGURA 51. Desenho realizado por Carlos Alegria (diário, 10/2/2016).

Quanto ao sentido de pertença, no caso da Anabela Alegria, é à Baía. Quando se olha o mundo sabendo de onde se parte e onde se pertence o limite é o Mundo. Para Ana Alegria é alguém que faz parte do mundo, para Carlos todos temos de trabalhar e até mesmo as crianças devem frequentar a escola. As crianças embora discordando no que toca a se tenho de viajar ou não para ser um cidadão no mundo afirmaram

**Carlos:** *Se tu tiveres os teus direitos, és um cidadão do mundo. [...] E todo o mundo tem de trabalhar. Até mesmo as crianças que têm de ir para a escola. [...] Olha, os direitos e deveres. No Brasil chamamos o ECA.*

**Carlos e Ana:** *É o Estatuto da Criança e do Adolescente. Que tem os deveres da criança e do adolescente. Que os adultos já têm os seus deveres. Então, formaram isso. O ECA.*

**Anabela:** *Temos direitos.*

(Excerto da conversa com a família Alegria, datada de 12 de novembro de 2015.)

Como fundamento destes direitos buscamos Matias (2014) para se apreender com clareza a interação entre direitos fundamentais e cidadania. Assim,

Deve entender-se, contudo, que hoje é titular de direitos fundamentais qualquer pessoa e não apenas os cidadãos. As constituições modernas, que levam a dignidade da pessoa humana ao patamar máximo da consagração de direitos, não podem recusar direitos fundamentais a estrangeiros apenas porque não possuem a qualidade de cidadãos. A pessoa humana sobrepõe-se à cidadania enquanto critério de atribuição de direitos fundamentais” (p. 55).

Nesta família são três pessoas no mundo, titulares de direitos fundamentais que não estão sós pois são nas suas palavras Família Alegria no mundo a querer ser, a querer ter, a querer dizer, a querer fazer, aprender e ver. Anabela sabe que mesmo: *Com todas as diferenças que nós temos vai ter sempre alguém para eu conversar, e dizer uma angústia que é minha, que é sua, que é de todo o mundo.*

Na interpelação da metamorfose e matizados trazidos pelas seis famílias para o construto (luso)morpho refletiu-se sobre a conotação da palavra. Será negativa ou positiva? Existiram ideias para ambas as conotações. No caso da Isabel Lopes era negativa pois quando migrou segundo ela o seu luso, a “sua” lusofonia ia no auge. Na família Mota foi o pai José Mota que afirmou sou luso, quando partiu foi para descobrir e se adaptar a um novo continente, mas quanto à morfologia disse *não sou amorfo*. Para a maioria das famílias a lusofonia tem a ver com a origem. O luso remete para as origens e o morpho para a capacidade de nos modificarmos mediante as situações com que nos deparamos na vida. O que muda o conceito são as experiências que se vão tendo quando se migra para outros países. Só que as famílias também advertem que tem de haver distanciamento para que as origens não se diluam na travessia do oceano misterioso sob desconhecidos céus. O que origina este migrar sem âncora? Nos Lopes é o sentido negativo de alguém que já não pertence porque já não é inteiro. Contudo, os Alegria pensam que mesmo com todas as diferenças que existem, vai sempre haver alguém com quem este que é um em múltiplos pode partilhar uma exultação ou inquietude que é sua, que é dele, que é de todos pois quem é nos dias de hoje inteiro? Daí o trocadilho do português ilusão, pois isto de ser português é também uma arte é um ser escultor espiritual. Neste esculpir o (luso)morpho pode ser um cidadão que está em Portugal, que não é português, mas transforma-se em português ou é um cidadão que é português que emigra e se modifica em (germano)morpho, por exemplo! O escultor revela a sua criação (im)perfeita de um modo de se interpretar o mundo e a vida. O (luso)morpho, no seu carácter em granito ou mármore eterno de harmonia, não se contenta com a exterioridade da vida como cidadão do mundo, não sente horror em se encontrar rodeado por tudo o que não entende. Em cada elemento que vai fixando na sua figura viva vai-se tornando cada vez mais (im)perfeito pois assume a sua mestiçagem, mas nega sempre a imitação prefere a invenção!

Temos ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento uma instituição, o museu que é uma ferramenta de conhecimento que faz investigação sobre testemunhos materiais da humanidade e do seu quotidiano permitindo compreender o mundo em que evoluímos. Quando se visita um museu clássico observa-se o encontro entre as diversas sociedades e suas culturas. Tornando-se um espaço onde o passado encontra o futuro num presente em mutação. No museu, a comunicação intercultural acontece numa tela de intenções desenhada por um passado que na opinião de Touraine alguns modernistas gostariam que fosse apagado e que apenas o futuro fosse vislumbrado. Entendemos o museu clássico como um espaço físico onde se expõem as forças unificadoras da cultura, os artefactos de hierarquização social e as consequências de um mercado global. Neste espaço o visitante não encontra garantia da sua identidade em si mas o enfraquecimento das diferenças e uma comunicação intercultural debilitada por limites de tolerância deficitários. Um museu deve ser antes um local que projeta as intenções de (re)

memorização e expõe diversidade, desejos, receios, ensaios, denúncias, mundos virtuais, uma sociedade em mutação e em mobilidade. Onde as culturas locais e regionais expressam as sociedades complexas podendo assim o sujeito encontrar grupos de pertença ou de experiência concreta. A maioria dos museus clássicos, na atualidade, recorre a exposições temporárias para iniciar pontes de diálogo intercultural promovendo palestras e fóruns de reflexão. Ocorre a recomposição do mundo neste espaço simultaneamente nacional e internacional quando abole a história e a transforma em memória. Como seria uma exposição temporária idealizada por um Lusomorpho? Teriam em linha de conta as diretrizes de Touraine (1997), quando sugere que

[o] tema do Sujeito, aplicado ao problemas das relações entre culturas, torna-se o tema da recomposição do mundo, cuja finalidade é recuperar e reinterpretar tudo o que a modernidade racionalista e voluntarista tinha eliminado como contrário à razão, ao seu universalismo e, depois, ao seu instrumentalismo (p. 239),

ou escolheriam a nova concepção de vida que a globalização potenciou, em que o Sujeito se desenvolve como membro de uma cultura tal como se desenvolveu como membro de uma espécie biológica?

Para a família Folha como membros da espécie humana a habitar, na altura da conversa, em Portugal, consideram que são mais morphos do que lusos. Abordaram também a palavra através da dissociação entre luso e morpho.

**Edite:** *Morpho is changing.*

**Filipe:** *Right.*

**Edite:** *Changing into or changing... from something into...*

**Filipe:** *Changing. Either changing into or changing out of...*

**Interviewer:** *But, who is changing from, or out of?*

**Edite:** *We.*

**Interviewer:** *...with luso you said Portuguese?*

**Filipe:** *Well, it could be changing into...*

**Edite:** *Portuguese...*

**Filipe:** *... or changing the actual Portuguese culture.*

[...]

**Filipe:** *Well, I don't, I don't know if it goes back to that question that we had about, in terms of that you would look at yourself as becoming, could becoming Portuguese or American; this kind of thing. And my response to that would be... our desire is to be... You know, the fact that it always been very... a conviction for me that: I live in Portugal, I'm not interested in the Bubble so I want to be Portuguese. I am actually Portuguese, but... I want to, I wanted be a part of the culture uhh, and I want to be Portuguese. Like, through and through, the only problem is that I, unfortunately see a very different Portugal when I was a kid than I do see now. And that may be the city I live in. [...] One would be, in terms of safety... that may just have been a result of being in a bubble and not knowing what was...*

(excerto da conversa da família Folha, datada de 17 de outubro de 2015)



(Luso)morpho também pode ser uma linha-limite que só se revela na interação das fronteiras difusas dos espaços e na continuidade das experiências. Aí encontra a tensão da ação de quem expressa quem foi sendo num (não) lugar que não existe, sendo. We separate ourselves in the world by place, ethnicity, gender, religion, class, sexual orientation, and politics. “A world includes: pain, aggression, epiphanal experiences, art, music, noise, rage, color, shapes, forms, stars, tigers, elephants, and illustrated men, the books of childhood, the ghosts, bodyart, the music that turns one around, cellos. Red, gray and black, love and hate” (Morris, 2008, p. 99). Filipe and Edite arguments like Hauerwas (2000) words are precious; they express the urge of his ideas. “If we existed by necessity we would not need a story – and creation is a story – to say what is. A theory could do that work. The point is simple, but as so often is the case, simplicity is not easily captured conceptually” (p.157). Pier Paolo Pasolini’s masterpiece “The Gospel according to St. Matthew” (1964) is a beautiful interpretation of the greatest narrative ever told. In the movie God spoke to Joseph through an Angel. Joseph understood His words as literary archeology and by adopting Jesus he allowed the house of humanity to be occupied once again. Morrison cited in Doll (2000, p. 38) “calls her work ‘literary archeology’ (1995): ‘On the basis of some information and a little bit of guesswork’, she explains, ‘you journey to a site to see what remains were left behind and reconstruct the world that these remains imply’ (p.92, ênfase no original)”. We became adoptive families capable of taking care not only of children but of our humanity, consequently to care an ongoing (dis)equilibrium. To care is to know that all knowledge is worth to be commemorated by remembering. To Hauerwas (2010) a Cristian must tell the truth therefore “[his] task as a theologian is first and foremost to make the connections necessary to articulate clearly what it means to say that what we believe is true” (p.157). To tell the truth is to enlighten a story including the honey, the bitterness, the spicy, the ugliness, the beauty. Narrative not only includes different voices but helps to (de)center history. Once we start paying attention, multi-narratives appear (un)cover from the mainstream and we no longer can be care free. “A world is a site of deep interpretation and deep interiority. A world is made up of place, space and time” (Morris, 2008, p.99). We are already bound up with the problems and pleasures of others. After all we are adoptive families that live in a global village. If we overcome barriers, we would achieve intellectual freedom as individual and family members. We would be creating the sparkling that puts the inner flow in motion for billions of years, we hope. (Luso)morpho a thoughtful inner path to helps us discover a more fair democratic world. Filipe add in the conversation: *The idea of helping, bring positive change and in a school system or just in a social system in a whole, would be a natural consequence of that fact that [Anita] has Christ in her life and the fact that it would give her more help, she’d be focused, in terms of her life.*

(Luso)morpho surge associado a mudança e à noção de segurança e não conseguimos deixar de associar a história da Ana Folha na escola a este modo de sentir. A menina foi agredida no

recreio e embora me tenham explicado que foi um acidente a tristeza da voz da Ana parece revelar outra verdade. As crianças juntamente com os pais tentam resolver as dificuldades que vão surgindo mas afirmam que nem o diretor, nem o professor titular encontram soluções para as adversidades que lhes expõem. O pai fala da diferença que foi crescer no Portugal de antigamente na *bubble* que os pais lhe criaram em Cascais.

To tell the truth is to enlighten a story including the honey, the bitterness, the spicy, the ugliness, the beauty. Narrative not only includes different voices but helps to (de)center history. Once we start paying attention, multi-narratives appear (un)cover from the mainstream and we no longer can be care free. “A world is a site of deep interpretation and deep interiority. A world is made up of place, space and time” (Morris, 2008, p.99). We are already bound up with the problems and pleasures of others. After all we are adoptive families that live in a global village.

A sociedade evolui não como um conjunto de instituições mas antes como um tecido complexo de relações sociais em que os movimentos sociais, culturais e históricos emergem e cristalizam dentro de uma dinâmica também ela social, cultural e histórica revelando o quanto o indivíduo se encontra dominado pelos mercados e pelo comunitarismo. A globalização é mais do que a mundialização das trocas económicas e do que a massificação da informação através do recurso às “novas” tecnologias. A globalização é também a concepção de uma nova vida em sociedade, não parecendo existir lugar para a liberdade. Na sociedade atual em que a economia se encontra ciberneticamente ligada, a queda do Muro de Berlim em 1989, veio proclamar a “morte” política dos marxistas e (re)lembrar que a revolução proposta por Marx provavelmente nunca ocorreu e que de acordo com Elliott (2009) as ideias de Marx, Weber e Durkheim são ainda relevantes para a compreensão da economia global e que após a queda do muro, o conflito de classes deixa de ser certamente o principal motor da história da Humanidade. A historicidade apresentada por Touraine (1997) é mais de ideias do que factos e mais sobre a prática pois traduz a luta sobre quem vai ter a última palavra (entre outras relações de opressão) sobre o que é a história ou a história é. Entende a narração dos acontecimentos como uma relação de oprimidos e opressores, já não acreditando, no entanto, no poder exercido pela economia da sociedade industrial, no poder político que foi preponderante nos primeiros séculos da modernidade mas antes no poder da cultura que hoje invade as forças políticas. A dissociação entre a esfera económica e a esfera cultural para além de provocar a degradação dos dois universos, ameaça também a unidade da personalidade do indivíduo. O que provoca no ator social? “Assim atingido, o actor procura salvaguardar ou reconstruir a sua capacidade de acção, a unidade da sua experiência” (Touraine, 1997, p. 129). A política torna-se, assim, um nível intermediário pois o tempo das narrativas liberais, capitalistas, socialistas, comunistas entre outras terminou e começou o tempo das narrativas pessoais. Ao longo das etapas da modernidade verificou-se a concepção e luta pelos direitos civis alargando-se posteriormente aos direitos sociais e hoje aos direitos culturais.

Relativamente ao papel do Estado, reflete que a grande reforma/desafio e intervenção deste, deve traduzir-se pela diminuição da desigualdade social. O que se tem verificado, sendo também perspectiva de Touraine, é que de uma forma geral as reformas do Estado são para defender uma franja da sociedade definida como classe média e não a sociedade em geral que se move maioritariamente nas suas franjas. Para cada força política repressora de identidade coletiva existe uma força em cada ser que busca na atitude do voltar a si (esfera pessoal) um local de confronto, reflexão e de resistência que Touraine busca cartografar, sem propor modelos de ação, pois trata-se de um instante único e original de atuação. Os movimentos históricos opõem-se às elites motoras de mudança opondo aqueles que as sofrem aos que os dirigem, apelam ao povo que se revolte contra o Estado. O autor considera que estes movimentos históricos são mais volúveis do que o movimento societal, uma vez que tendem a tornar-se um meio para a defesa de benefícios adquiridos ou um instrumento “nas mãos de uma contra-elite política” (Touraine, 1997, p. 150).

Fazendo a ponte agora os movimentos migratórios, Portugal ao longo das últimas décadas tem registado oscilações variáveis entre a emigração e a imigração. Em termos sociológicos regista-se no entanto, uma evolução concreta, (e) migra a família inteira incluindo um número significativo de crianças em idade escolar (segundo Portal das Comunidades Portuguesas). A sociedade está em transformação, a família, grupo social primário desta, também está. A estrutura familiar mudou, já não havendo uma organização com papéis e funções bem definidas, bem como, as prioridades das relações familiares. Na sociedade atual existem novas tipologias familiares: monoparentais; recompostas; uniões de facto e unipessoais. Para além disso a grande maioria, em Portugal, tende a adiar a entrada na parentalidade. Verifica-se uma preocupação acrescida, dada a crise económica mundial, na estabilidade e preservação da atividade profissional descurando, por vezes, as afetividades.

No portefólio da família Rocha na página 5, lê-se um pequeno texto com título: *Seja bem-vind@!* mas sem data que se passa a transcrever:

*Este singelo portefólio foi feito com muito carinho por nossa família [...]. E que, ao final, dentre outras coisas, conheçamos mais sobre uma palavra que tem sido para nós um ponto de interrogação. Afinal, Elisabete, o que virá a ser lusomorfo? [...]*

Não deixa de ser curioso que após passado três meses da entrevista que no texto de saudações tenham dado destaque à palavra (Luso)morpho. Os investigadores escrevem a palavra com ph. A justificação para o ph pode ter sido porque entre o século XVI e o começo século XX predominou em Portugal uma grafia que permitia com facilidade conhecer o passado histórico de uma palavra. Em 1904 verificou-se a irradicação do dígrafo ph da escrita portuguesa. No entanto, também pode se dever ao facto de um sujeito escrever e pensar em inglês/português e o bilinguismo transparecer na escrita do lusomorfo. O questionar do que *virá a ser lusomorfo?* Remete para a possibilidade de que existe espaço para criar uma palavra pois ao ser um ponto de interrogação para a família Rocha denuncia a impossibilidade e esquecimento

para *lusomorfo*. Daí que o museu, local por excelência de preservação, investigação, exibição e educação se revele um local por excelência para nos questionarmos se alguma vez abordarão: O que virá a ser lusomorfo? Não se sabe ainda a resposta mas em 2014, em todo o mundo, continuamos a assistir ou a participar em mais um episódio de migração que atribuímos, tal como Charlie Chaplin, ao estado *Broke* da economia global. Em 1917, Charlie Chaplin, no seu filme *The Immigrant*, também denominado *Broke*, expõe ao mundo, através da película de celulóide que o imortalizou, a sua perspetiva de equidade e justiça social sobre as questões de migração. “We originally came from many different shores, and our diversity has been at the center of the making of America. Composed of many colors and cultures [...]” (Takaki, 2008, p. 438). A referência a este filme deve-se, pois, ao facto de refletir sobre o movimento migratório massivo que ocorreu entre 1880 a 1920, de Europeus para a América, a Promised Land (Fraser, 2010; Spring, 2011; Takaki, 2008). Numa das cenas do filme, o personagem interpretado por Charlie Chaplin dá um pontapé num dos oficiais de migração. Este acontecimento foi usado como evidência de antiamericanismo, o que, em 1952, o obrigou a abandonar os Estados Unidos. Este filme encontra-se, desde 1998, preservado no United States National Film Registry pela Library of Congress. O país que o convidou a sair, fundado por filhos de migrantes, reconheceu-lhe significado estético, cultural e histórico.

A Ana Alegria não produziu um filme mas gosta de desenhar. Decidiu executar o desenho de uma rosa para exprimir-se *sobre o que eu acho de Portugal* (figura 52). Numa folha lisa A5, encontra-se para além do desenho um *P.S. Eu queria fazer um coração com asas mas não tinha espaço então eu fiz uma rosa*<sup>103</sup>.



FIGURA 52. Desenho realizado por Ana Alegria (diário, 10/2/2016).

<sup>103</sup> O desenho consta do diário de família realizado pela *irmã mais velha* a 10/2/2016.

Seria o coração ou as asas maiores que a folha A5. O coração remete para o sentimento, para a subjetividade, para o órgão vital que bate no corpo de todos os seres. As asas remetem para o movimento, a mobilidade... Será a denúncia de uma saudade do Brasil e a vontade de voltar ou a hibridez de um coração que tem a possibilidade de amar múltiplos lugares geográficos e daí não caber numa folha de papel. Acaba por optar por uma rosa com espinhos que também remete para os sentidos e para os cuidados de quem a aceitar para não se picar. Entre o P.S. e o desenho parece germinar a metáfora do espaço mas afinal o que cabe na vida de um ser humano, social e singular exposto ao mundo? Cabe o sujeito e o que transporta em si do “Outro”. Quando assim é transforma-se em (luso)morpho.

Ao contrário do título do filme de Charlie Chaplin *The Immigrant*, o pai Diogo Rocha não quer que o vejam como um imigrante ou um turista pois afirma que gosta de chegar a uma região e se integrar, para não viver como turista. Segundo Diogo como turista, os locais vão sempre apresentar o que a região tem de melhor para eles.

Quanto à palavra (luso)morpho, no caso do luso Ivone Rocha explica: *nós, no Brasil, vivemos numa cidade lusitana daí que eu já tinha entendido o luso*. Contudo, para o marido Diogo o (luso)morpho representa mais a parte morpho, isto é a morfologia, a forma e modo de se ser e estar portugueses. Diogo Rocha disse na conversa:

*Olha eles são [pausa] pessoas muito... olha uma coisa que eu acho bem interessante aqui que não tem no Brasil é cumprir prazos. Pelo menos na minha faculdade eles são muito rigorosos com prazos em relação a cumprir. Se eles dizem que é para o dia tal as horas X tem de ser feito naquele tempo. Geralmente lá a gente era acostumado a deixar para mais tarde. A gente vai fazendo mais tarde e as vezes acaba protelando as coisas muit. Uma coisa que não funciona aqui. Então, nesse sentido, essa morfologia para mim é bem patente entendeu? Não cumprir horário mas cumprir com o programa. Horário não. Pensei que o português fosse mais cumpridor de horário. Mas não. Marcam X e chegam Y.*

(excerto da conversa com a família Rocha, datada de 10 de junho de 2016)

Remetendo para a autobiografia cabe-nos agora refletir, após escutar as seis famílias, sobre o que é a palavra (luso)morpho. Parece assim que, quando questionados sobre de onde somos? Respondemos prontamente um local geográfico. Sendo atribuído a este local um sentido: o da “minha” terra; o do “meu” lugar; o do “meu” jeito de ser; onde me sinto em casa; ... Esse local para quem o descreve parece que nunca vai mudar, não é? Ser brasileiro, ser americano, ser português, ... Ser daquela família e ter aqueles progenitores. Da infância guardamos sempre muitas memórias. Todavia nada disso nos impede de ver o Mundo inteiro, a América inteira, a Europa inteira, a África inteira,... No caso dos locais geográficos - Brasil e Estados Unidos da América- estes, são América no território e Europa na língua. O que quer dizer que transportam a mestiçagem dos colonos europeus, do índio brasileiro, do índio americano e do africano. Existe ainda, a dimensão espacial que são os vários continentes separados por diferentes oceanos. Mas de qualquer forma, estamos todos unidos pela memória histórica.

Quanto mais conhecermos o “nosso” local, mais peculiares somos e a nossa singularidade mais se revela. O ato de migrar permite um distanciamento para se observar o “nosso” ponto de

partida de forma objetiva e isenta de subjetividade. Exercício difícil! Mas, quando conseguido o resultado é pessoal, singular e (in)transmissível. Pode ser realizado vezes sem conta, porém o resultado irá ser sempre o acrescentar de mais um elemento, um artefacto, um indício, um caudal de conhecimento... Nesse sentido, quanto mais uma pessoa se consegue distanciar “da origem” mais exigente e rico é o olhar. Observar é percorrer um trilho e de cada atalho recolhermos dados por forma, a reconhecermos sempre o “nosso” local de origem. A pertença a algo, a um solo que dizemos “nosso” mesmo sabendo ser uma pertença ilusória, o lugar que nos “vê” nascer nem sempre é o lugar que nos dá o ser.

A família é o ventre que nos expulsa para mundo. A escola é o local de ensino-aprendizagem, todavia o planeta Terra é, no seu sentido mais lato, o contexto pedagógico por excelência da espécie humana. Tudo o que acontece, em qualquer lugar, deste planeta é importante, a dor, a angústia, a alegria, a tristeza, o amor, a morte, a vida, a sobrevivência, tudo é aprendizagem pois, mais cedo ou mais tarde, irá ser aplicada. Nesta estranheza de amplitude de experiências que nos obrigam a ir para além da superficialidade e a reconhecer a possibilidade de outros modos de aprendizagens, chegamos ao que é importante, somos neste planeta todos provenientes da mesma matéria. (Luso)morpho como segmento de uma vida humana é renascer possibilitando um questionar deste permanente ser e não ser.

Será esta a experiência que fará dos *(luso)morphos* cidadãos do mundo?! Neste interrogar, optou-se por seguir a proposta apresentada por Banks & Banks (2004), na introdução do “Handbook of research on multicultural education”, onde afirmam que “[g]lobal and international education focus on the interrelationships among nations and the study of foreign nation-states, respectively. Even though multicultural education and global education both try to help students develop cross-cultural competencies and skills, each field makes unique contributions to educating students” (p. xii-xiii). O construto (luso)morpho traduz não só uma diversidade cultural, mas também uma globalidade que é, simultaneamente, local e internacional. O Sujeito, (luso)morpho, transporta, para a sua casa caiada pela migração, mesclagem global de quem já não sabe, ou não quer ser, regional. (Luso)morpho, quiçá; matizado, sim; imitador, não! Observa o planeta que povoa como uma possibilidade, questionando-se “Onde irei habitar, a seguir?” No entanto, nesta possibilidade, Olneck (2004) releva que “[f]or example, among long-term Portuguese immigrants students in New England, within the school context, boys far more than girls approximate culturally their Anglo counterparts, yet within the home and community no gender differences obtain in the expression of Portuguese identity” (p. 391). Somos recordados por este autor que, embora as crianças migrantes das famílias portuguesas aparentem ingressar, sem reservas, na escola e submergir na sociedade Americana, os padrões culturais portugueses são preservados em casa, isto é no seio da família. Verificamos assim, e com exemplos lusos que é possível mergulhar na sociedade rectora mantendo as raízes culturais originais.

Comunicamos como todas as espécies que povoam este planeta para tal, a linguagem verbal ou não-verbal permite aos seres vivos dar a conhecer os perigos que o Mundo oferece. A espécie humana comunica para trocar informações, ideias, factos, sentimentos e fazemo-lo



desde berço e é fruto da educação. Ensinar uma língua para que se possa pedir água ou *water*, palavra essencial à sobrevivência da espécie humana. Será que existem palavras que dissimulam a nossa necessidade de sobrevivência fazendo-nos esquecer que somos mortais? Somos 70% de água. Somos água, mas também *water*. In Geology we learn that every tiny thing is connected and that the landscape we observe has billions of years. Water can be shaped and can shape. A body of rock can become sand because of water. Rocks are recycled from one type to another by the constant changes in the Earth. A body of rock can be molded and can mold. A grain of sand can turn into rock due to temperature and pressure. Sand can be shaped and can shape. If we close our eyes and hear we will feel the pace of the Planet.

Somos *Human*, mas também Humanos. As Human Beings we are still learning to preserve the boundaries between the natural and the artificial world and to develop a school of self cultivation. As species we are finite like our Earth. The difference lies on the frame of this period. The historicity of Earth is 4.5 billion years old and for Humans 5 to 7 million years. Through correlation a Geologist can unravel mysteries and understand geological events of today. Students say that this is the dominion of the dead, that we should be grateful. Without them where would we dwell? Plate boundaries are geologically unstable, complex histories of sedimentation, volcanism, thrusting, and folding occurs. Mountains seek stability with isostatic movements. For pupils this defines the world of the living. In the continuum to death life tends to create unsettlement. Why we do not have more time? What can we do with our time? Impatience begins when we lose our self in the net of time and become foreigners of our own life. Basins are spots in the tectonic plates where sediments tend to accumulate to originate new sedimentary rocks in a process that takes millions of years. Here lies the unborn. Foreignness is to wish what is ahead of us, is to nurture and wonder estrangement. For some the waiting is wrapped in despair. Without roots we are homeless.

As raízes do (luso)morpho localizam-se num país com um posicionamento geográfico privilegiado que possui um clima temperado marítimo e uma diversidade biológica e geologia diversificada. A inserção de Portugal em diferentes espaços e um povo pioneiro na navegação contribuíram para um perdurar da contradição de um já com o que foi e o que quer que se repita. O (luso)morpho partilha as mesmas raízes, porém os segmentos da “sua” vida cresceram em diferentes direções induzindo um modo de interpretar o mundo e a vida.

Relativamente ao ato de se criar a palavra – (luso)morpho – Anabela expressou que Paulo Freire criava *palavras e conclui então, eu acho que cabe criar uma palavra*. A este propósito afirmamos que concordamos humildemente com esta família, pois situar a palavra (luso)morpho na tradição de um dos maiores pedagogos faz com que de forma ética, firme mas humilde se vá continuar na busca de um entender... Na escolha da fronteira (in)visível da migração, a metáfora do avião denominada “*Nuances da migração*”, revelou que a peça (luso)morpho é uma linha-limite de derivas de presenças onde só se é porque está a ser num processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência.

# Considerações finais

Da lógica da exterioridade às dinâmicas da apropriação

---

“Final research texts do not have final answers, because narrative inquirers do not come with questions. These texts are intended to engage audiences to rethink and reimagine the ways in which they practice and the ways in which they relate to others”

(Clandinin, 2013, p. 51).



As investigações narrativas procuram entender como o puzzle da investigação se gerou e como as peças da problemática se encaixam (Clandinin, 2013). A narrativa surge assim como uma metodologia, um instrumento orgânico ao serviço do enquadramento teórico elucidativo de cada uma das seis esferas de relações humanas compostas pelas famílias, ligadas por fenómenos de migração e que experimem a diversidade social, histórica, económica, política, tecnológica e cultural do seu/nosso tempo.

A autobiografia referencia o posicionamento da investigadora, que sabia mais do que aquilo que lhe era revelado e não pode dissociar a sua própria vivência da que partilhou com os participantes. A autobiografia traduz um exercício constante de verificação de posicionamento nas linhas-limite definidas pelas três zonas de intermediação, o campo da experiência pessoal, o campo social e o campo teórico. Ao longo da construção e compreensão da narrativa a autorreflexibilidade produzida, sobre a objetividade, intersubjetividade e subjetividade, constrói-se uma cientificidade credível em educação, que se sustenta de práticas científicas através da mediação entre o eu e o outro e a mediação entre o universal e o singular. Das leituras realizadas numa perspetiva histórica, antropológica, educacional, sociológica, psicológica, filosófica, geográfica e política, para descobrir um novo entender sobre emigração, imigração e migração surgiu um conceito ainda em desenvolvimento que permitiu enquadrar as seis famílias desta investigação narrativa nos padrões migratórios atuais denominado de “migração circular” (*circular migration*), que procura identificar conjuntos de pessoas com diversas qualificações académicas, que se deslocam de um país para o outro com a intenção de trabalhar ou estudar, com o regresso voluntário e pré-determinado. Neste grupo de sujeitos verifica-se ainda a eventualidade de permanecerem por um período migrados ou por intercalarem períodos migratórios de menor duração dentro e fora do país de origem (Athens GFMD, 2009).

O (des)enrolar relacional dos investigadores com as famílias seguiu as diretrizes de Clandinin & Connelly (2000), não aplicando de forma direta nesta investigação narrativa os princípios metodológicos que se ensinam nas disciplinas de análise qualitativa. Este estudo não pretende testar ou comprovar hipóteses, o propósito é o que se pretende explorar, é o puzzle, o intricado/enigmático, que muda à medida que a investigação narrativa progride. A autobiografia é a linha-limite que demarca o posicionamento da investigação face às famílias, que obriga a constante negociação e esclarecimento sobre as peças a indagar. Este compromisso relacional também nos tornou conscientes que os limites do campo da investigação foram definidos por negociação com cada uma das famílias. O negociar das histórias e o gerar de novas recolhas de informação devido ao *member-checking* permitiu que a interpretação surgisse com uma argumentação ligada a um quadro análise teórico-metodológico. Os investigadores precisaram de se certificar que quando falam/escrivem na primeira pessoa que estão conscientes (autobiografia) que este “eu” está ligado a “elas”, às famílias (Clandinin & Connelly, 2000). No entanto, o “eu” das famílias desmultiplica-se no agregado que o compõe e liga-o a “outros eles”, um ciclo em

que o relato se torna o vestígio do casulo em que habitam, um contributo ao outro, que no fundo somos “eu”, o do início da narrativa. Este compromisso garantiu uma compreensão e uma escrita ética, que preserva as subjetividades da narrativa produzida pelas famílias migradas, intrincada no diálogo constante com o trabalho de sociólogos, psicólogos, antropólogos, historiadores e filósofos. No desenrolar relacional dos investigadores com as famílias verificou-se cooperação e colaboração. A cooperação foi entendida como uma interação em que houve ajuda mútua na execução de tarefas, negociação conjunta do grupo, família-investigadores & família/agregado familiar, onde cada membro aceitou contribuir para os objetivos e ações do conjunto. Existiram relações não-hierarquizadas e baseadas na confiança mútua que facilitaram a realização de um ou vários objetivos definidos. Já a colaboração é entendida como uma filosofia de vida, exige um trabalho de liderança partilhada, co-responsabilidade pela condução das ações para que os objetivos comuns negociados pelo coletivo sejam atingidos (Damiani, 2008, Dubberly & Pangaro, 2010). Daí que nesta investigação se utilize ambos os termos, pois, respeitamos sempre a tipologia relacional que as famílias desejaram manter com os investigadores e com o seu agregado familiar. Sendo esta narrativa em contexto familiar com um total de 26 participantes, crianças e adultos, observámos um *blend* entre a colaboração e a cooperação, o que enriquece a trajetória da narrativa desafiando a singularidade de conciliar a unidade aos múltiplos. Sempre que se verificam referências aos participantes que pertencem ao estudo, foram estritamente observados os princípios éticos relacionais, evitando-se qualquer tipo de referência a hierarquizações, relações de liderança ou poder.

Em Portugal os movimentos migratórios, são não só provenientes da Europa mas também de além-mar e têm induzido ao longo dos séculos transformações económicas, políticas e sociais.

Segundo o Portal das Comunidades Portuguesas em termos sociológicos regista-se uma evolução, a família emigra inteira incluindo um número significativo de crianças em idade escolar. Estes dados vêm reforçar que a migração não deve ser dissociada da dinâmica familiar (Gjoaj, Zinn & Nawyn, 2013).

São seis as famílias que compõem a seleção significativa e/ou intencional desta narrativa. Foram escolhidas por serem representativas da população que se pretendeu estudar. As informações obtidas não são contudo generalizáveis para a totalidade da população migrada, permitem no entanto a obtenção de uma compreensão aprofundada sobre a problemática destas famílias migradas com crianças em idade escolar. O convite às famílias ocorreu em dois momentos distintos da investigação. Os dois primeiros convites, foram feitos ainda numa fase exploratória e embrionária, mesmo antes da definição da estrutura da investigação. Quando as restantes famílias se juntaram ao estudo, o puzzle da investigação e os seus objectivos já estavam alinhados. As duas primeiras famílias a juntarem-se ao estudo foram a Silva e a Mota às quais se juntou posteriormente a família Lopes. Estas três famílias, faziam parte do primeiro grupo de portugueses a habitar uma pequena cidade situada, na Costa leste, no Sul dos Estados

Unidos da América. Os pais referiam, que na escola, as crianças americanas tinham muita curiosidade sobre Portugal, pois era um local que desconheciam e que não sabiam situar no mapa. As crianças eram uma minoria, onde ser português os distinguia de todos os outros estudantes. Nos Estados Unidos, quando se reuniam com outras crianças portuguesas optavam por falar em inglês. Em Portugal, são cidadãos portugueses que em inglês escreveram a sua primeira frase e demonstraram fluência na oralidade. Estas circunstâncias únicas e muito particulares fazem deste grupo uma seleção designada de caso extremo (Creswell, 2008), que podem contribuir para explicar casos mais típicos. Neste interpelar constante sobre o futuro da família humana em migração, surgiu o segundo momento de convidar outras famílias agora numa abordagem denominada caso bola de neve (Creswell, 2008). Esta estratégia permitiu localizar duas famílias brasileiras e uma americana que migraram por motivos académicos ou religiosos para Portugal, tendo duas delas já regressado aos países de origem, o Brasil e os Estados Unidos. Estes participantes apresentavam histórias com características semelhantes às outras três famílias e foram escolhidas por proporcionarem relatos que podem ajudar outros sujeitos a compreenderem o fenómeno de migração em contexto familiar.

Os dados estatísticos sobre migração expõem a importância que os movimentos migratórios têm no planeta. Dados da UN DESA, referentes a 2015, confirmam que dos 244 milhões de migrantes no mundo cerca de metade eram mulheres e crianças. Relativamente às categorias de migrantes, de longe o grupo mais numeroso tem correspondido e continua a corresponder ao reagrupamento familiar (Fonseca et al., 2005 & Papademetriou, 2008). A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o dia 18 de dezembro como o Dia Internacional dos Migrantes. Estes dados, mostram a relevância e contemporaneidade do eixo da problemática deste *puzzle* e recordam-nos que os números das estatísticas são dados concretos e precisos. E se, em vez de se generalizar, através destes números se recorresse a narrativas familiares (Fiese & Sameroff, 1999)? As narrativas familiares permitem aceder à unidade familiar, transitar entre o individual e o coletivo e percorrer a esfera do privado e do público. Quanto ao termo família, neste estudo, assumimos a dinâmica e a fluidez que os especialistas em história da família em Portugal têm demonstrado existir, pois uma definição mais precisa do conceito seria difícil de alcançar (Vaquinhas, 2011; Scott, 1999; Wall, 1993). Ao nível da migração, também, não se pode afirmar que exista uma família imigrante típica. Diversas pesquisas concluíram que a família imigrante abarca mais que um modelo familiar, sendo portanto heterogênea e difícil de caracterizar (Cresce et al., 1999; Fonseca et al., 2005). À medida que a narrativa se desenvolveu, cada agregado intrafamiliar (sistema conjugal, parental e fraternal) forneceu informações convergentes, divergentes e em constante negociação com as esferas em que se envolvem e movimentam permitindo aos investigadores o acesso a um *puzzle* para decodificarem, interpretarem e investigarem sobre as vivências em famílias migradas com crianças. Os filhos adicionaram ao equacionar das interações da família a escola. Por terem filhos e filhas em



idade escolar, as leis consagram que cabe à família o exercício das responsabilidades parentais assegurando entre outras a educação das crianças. A família sendo o primeiro grupo social, orienta, determina e dinamiza a transmissão de valores, determina as normas e expectativas de uma geração para a outra. A escolarização surge como um projeto familiar, como um meio em busca de um futuro melhor para os seus educandos. Daí que, na migração destas famílias a componente educacional tenha interferido com a decisão do local de residência, a compra de vestuário e calçado adequado (escolas com uniformes) e a aquisição de manuais e materiais escolares. Para a maioria das famílias, deste estudo, ter um filho ou filha a frequentar uma escola pública, em Portugal, está a ser uma experiência ímpar e valiosa dado que para além de serem progenitores, são educadores que acreditam numa escola que promove a justiça e a igualdade social. O conceito escola, neste trabalho foi analisado através das narrativas das famílias. Ora, ao contrário dos dados estatísticos que nos fornecem um número que é exato e reflete um “facto”, neste projeto reconhece-se as diferenças interfamiliares e intrafamiliares. Assim este estudo revela as singularidades e complexidades de uma relação de saberes e experiências, que os elementos das seis famílias (6 homens, 6 mulheres, 7 meninos e 7 meninas) transportaram para a narrativa, assumindo um apreender da pluralidade interna dos indivíduos nas diversas esferas sociais em que se movem (Lahire, 2005).

Nesta investigação narrativa a metodologia foi desenvolvida como um instrumento orgânico, produzida social e culturalmente, em fronteiras dialógicas interativas e tensas marcadas por uma irreduzível heterogeneidade. De modo assegurar a produção de uma narrativa ética e civicamente justa em educação (Correia & Caramelo, 2010), procedeu-se ao trabalho de mediação entre os factos e as opiniões narradas pelas famílias. O trabalho de mediação decorreu interactivamente localizado e contextualizado uma vez que, se procedeu a uma identificação do reconhecimento das experiências relatadas pelas famílias, das suas dificuldades, dos seus sucessos e das suas interrogações interligando-as com o enquadramento teórico-metodológico e a autobiografia. Este trabalho de interpelação crítica e permeável aos contextos objetivos e subjetivos permitiu qualidade, rigor e precisão científica em ciências da educação (fiabilidade) e não uma projeção exaltada de uma ideia de reflexão narrativa. O trabalho de fiabilidade desenvolvido pelos investigadores envolveu: autenticidade; precisão no detalhe e fidelidade à vida real; atenção à especificidade da situação e do contexto; abrangência e exaustividade na compreensão; honestidade; emissão de respostas coesas e com significado sempre que às famílias o solicitaram (Cohen, Manion & Morrison, 2003). Procurámos articular o campo empírico e teórico, devolvendo centralidade à leitura (Starweather, 2012). Leu-se para se descobrir e constituir um grupo de instrumentos conceituais de trabalho que fossem flexíveis e evolutivos para garantirem uma adequação das peças da problemática ao puzzle (pertinência), assim como uma adequação da estratégia elaborada ao puzzle de investigação (validade). Conscientes que esta linha de investigação é uma intrusão na vida familiar e da dualidade criada pelo

relacionamento próximo com as famílias, considerações éticas foram equacionadas ao longo do processo (Josselson, 2007). Deste questionar, guiado por princípios de auto-reflexividade, analisou-se relações de poder, de intimidade e de fronteiras entre os espaços matizados em que se movimentam as famílias. O método narrativo é um esforço para compreender a complexidade e as *nuances* das histórias das experiências dos indivíduos singulares que as compõem.

Após a negociação relacional entre investigadores e famílias, implementaram-se conversas e/ou entrevistas de acordo com o bem-estar de cada grupo. Estas assentaram numa argumentação a mais desenvolvida possível tendo em conta as dimensões que se pretendiam explorar e as características da técnica a aplicar. Para tal, reapreciámos a diferença entre entrevista semiestruturada e entrevista informal/conversação, destinadas à construção da narrativa. Reconhecemos que ambas forneceram transcrições e que incluíram as manifestações não-verbais mais significativas (Amado, 2013). Não se realizaram entrevistas como narrativas biográficas dado que as famílias não contaram o seu percurso até ao momento da escolha de migrarem, mas uma história de uma experiência pessoal (Creswell, 2008) sobre migração. As leituras foram realizadas com rigor e precaução. Foram momentos de autorreflexão, autoanálise e autocontrolo permanente pois cada acréscimo exigiu verificação, tendo o movimento de (re)leitura e (re)redação desta tese obedecido ao desenrolar do fio das histórias familiares, tendo sido o trabalho dos investigadores semelhante à arte de um estratega (Kaufmann, 2013).

As duas primeiras famílias a participar na pesquisa, estiveram migradas nos Estados Unidos da América. Foram ambas entrevistadas, tendo uma regressado em abril de 2011, após 2 anos de migração (família Silva, com dois meninos) e outra, em dezembro de 2013, após 3 anos e meio de migração (família Mota, com uma menina). Nas outras quatro famílias, que integraram o estudo com o eixo da problemática já definido, as entrevistas evoluíram para conversas. A família Lopes, com uma menina e um menino, também estiveram migradas nos Estados Unidos, regressaram a Portugal em julho de 2014, após cinco anos de migração. A família Rocha, com dois meninos, veio do Brasil para Portugal a 15 de outubro de 2014 onde pretende permanecer por 4 anos. A família Folha oriunda dos Estados Unidos da América, com quatro meninas e um menino, residiu em Portugal durante quatro anos, tendo regressado em junho de 2016. Por fim, a família Alegria, com uma menina e um menino, regressou ao Brasil em julho 2016, após um ano de migração em Portugal.

A escolha do apelido familiar atribuiu uma identidade à identidade do que se investiga, lembrando aos leitores que o que se pesquisa nesta narrativa é o contexto familiar. Atribuíram-se apelidos portugueses uma vez que as seis famílias no momento da investigação estavam a habitar em território português. A complexidade comunicacional de cada família está relacionada com o que é dito e com o não-dito, com a não-expressão de ideias e sentimentos. Os investigadores procuraram indícios sem se deixarem levar pelas “fábulas” da vida que lhes foram contadas (Silva, 2001 & Kaufmann, 2013). Através da união da linguagem percetiva com a

linguagem conceptual procedemos ao decodificar da “fábula”, o que permitiu a emergência de fragmentos narrativos de como seis famílias agem e pensam, num mundo em constante confronto entre a tradição e o contemporâneo, entre o local e o global. Os apelidos surgiram por impregnação no material recolhido, isto é, após fazermos triagem, ordenarmos os fragmentos narrativos, agruparmos por peças de problemática e precisármos a compreensão epistemológica dos conceitos que compõem o puzzle. Foi, assim, possível tratar os temas emergentes de um modo sistemático, descritivo (objetivo/subjetivo) e metódico. Eticamente pretendíamos que o sobrenome revelasse a multiplicidade de escolhas, a diversidade de pareceres e os espaços que cada elemento de uma família decidiu partilhar sobre a “sua” experiência de migração em contexto familiar.

Assumimos três abordagens, a interdisciplinar, a sistemática e multidimensional e a dinâmica e dialética. A abordagem interdisciplinar, possibilitou uma perspectiva plural, heterogénea e pluridimensional. A abordagem sistemática e multidimensional viabilizou a interacção das diferentes problemáticas (migração, vivências familiares e quotidianos escolares) e é organizadora de um pluralismo que reconhece ao mesmo tempo, os indivíduos e as culturas e a integração das representações e das práticas educacionais nos contextos familiares. A abordagem dinâmica e dialética permite a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, das identidades individuais e coletivas. Estas perspectivas unidas com a compreensão dos conceitos de interação, continuidade e situação permite apresentar um outro entendimento sobre o espaço metafórico tridimensional proposto por Clandinin & Connelly (2000) para a produção da narrativa. Deste modo conseguimos avançar da proposta de Clandinin & Connelly (2000) para um espaço de investigação metafórico circunstanciado às seis famílias em estudo. O modelo por nós apresentado foi aplicado às 6 famílias, mas na realidade desmultiplicou-se 26 vezes, para não anular a identidade de cada um dos elementos das famílias, as interações interfamiliares e intrafamiliares e as relações entre o “eu” e o “outro(s)” .

Nesta pesquisa, denominamos o espaço de investigação metafórico de espaço (i)limitado da narrativa multidimensional. Escolhemos um espaço (i)limitado para possibilitar o emergir das intersubjetividades, complexidades, dificuldades e incertezas associadas ao processo de uma investigação e metodologia narrativa em contexto familiar sobre *nuances* da migração. Não estamos sós no campo de trabalho, este envolve-nos a nós e aos participantes. Neste espaço criamos a estrutura da investigação – que é o que perdura na continuidade do que é contado pela interação da migração, vivências familiares e quotidianos escolares. (I)limitado porque no pensar narrativo persiste a (in)certeza, o que se interpreta e o modo como se interpreta pode ser ele próprio interpretado como uma tentativa. Assumiu-se um compromisso ético com as famílias de se fazer o melhor perante as circunstâncias que tínhamos. Haverá sempre outras possibilidades, outras interpretações, outras explicações para o fenómeno em estudo. Com

o negociar relacional e das histórias das famílias, bem como as considerações éticas tidas em conta, elaborou-se a metáfora do avião denominado “*Nuances da Migração*”.

O mundo não é, vai-se sucedendo e nesta subjetividade inteligente interferidora, na objetividade com que as famílias dialeticamente se relacionam (Freire, 2013), a metáfora do avião representa o campo de presenças do indivíduo ao longo de um tempo que não é uma linha mas uma rede de intencionalidades, um esboço de uma viagem que se reconhece porque noutros esboços anteriores esteve presente. A interação E.V.A. (experiência-vida-aprendizagem) simboliza na metáfora, uma fronteira de derivas de presenças, onde só se é porque se está a ser num processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência (Dewey, 1997, 2002). Nas trajetórias vividas, as experiências que as famílias julgaram significativas, revelam dados objetivos sobre esses mesmos acontecimentos que são importantes. Porém, a forma como foram vividos e reconstruídos subjetivamente da sua autobiografia social, conduziu à metáfora “*Nuances da Migração*”, o ontem que é hoje e o amanhã que já está feito (Dubar, 1997 & Freire, 2013). Os fios condutores destas trajetórias foram os rituais de passagem, as rotinas familiares, o estar “entre si” no quotidiano familiar/escolar e o diálogo entre as gerações onde a preservação das relações passou pelo respeito, aprendizagem e esquecimento. A E.V.A. representa não só o encontro da humanidade com a própria humanidade, como *o olhar sobre si* (individualidade) de cada membro das famílias participantes no estudo, mas ainda a universalidade quando estabelece a ligação, no presente, entre si, o mundo e o futuro.

O (luso)morpho é um conceito dentro do espaço da narrativa que surge do observar das ocorrências e do constante questionar do mundo. Na viagem, o (luso)morpho é aquele em que o que perdura é a contradição de um já, com o que foi e o que quer que se repita. A identidade social é (re)edificada por cada geração, não sendo transmitida por uma geração à seguinte (Dubar, 1997). De avós a netos, de pais a filhos(as), a herança de quem legou sangue antigo e observa o horizonte que hoje fitamos. O português, o brasileiro, o americano,... são várias pessoas, unidade na diversidade, daí que neste fitar do horizonte nasce o indagar do que fica para lá daquela curva e a cada instante desponta a ânsia para o infinito. Neste esculpir do infinito, o luso remete para as origens e o morpho para a capacidade de nos modificarmos mediante as situações com que nos vamos deparando. O (luso)morpho pode ser um cidadão que está em Portugal, que não é português, mas transforma-se em português ou um português que emigra e se modifica em (francó)morpho, por exemplo! O (luso)morpho, não se contenta com a exterioridade da vida como cidadão do mundo, não sente receio em se encontrar rodeado por tudo o que não entende, mas o que cabe na vida de um ser social e singular exposto ao mundo? Primeiro cabe, o esculpir da linha-limite do seu horizonte que só se revela na interação das fronteiras difusas dos espaços que percorre e na continuidade das experiências que vai acumulando. Cabe ainda, o sujeito e o que transporta em si do “outro” transformando-se em (luso)morpho. Em cada elemento que vai fixando na sua figura viva, vai-se tornando cada vez

mais (im)perfeito pois assume a sua mestiçagem, negando sempre a imitação mas preferindo a invenção (Serres, 1991)! O escultor que há em nós revela a sua criação (im)perfeita, um modo de interpretar o mundo que leva à reorganização da família humana. O sujeito conduz assim, à transformação do perfil das próprias sociedades e do modelo de coesão social, num repto permanente aos valores da tolerância pelo que é diferente, do respeito recíproco, do diálogo entre culturas, da pesquisa de dinâmicas de integração/inclusão que preservem a dignidade da família humana. O (luso)morpho na metáfora do movimento perpétuo do tempo em que desenvolvemos a nossa temporalidade e a nós mesmos apaga os símbolos e recomeça. Assim o sujeito lembra e esquece, é o mesmo, e eu (luso)morpho estou tão mudado!

Esta investigação narrativa, problematiza vivências de migração em indivíduos que na sua maioria possuem qualificações académicas superiores e que tomaram a decisão em família de migrarem com os filhos por um período determinado de tempo. As seis famílias revelaram que tinham modos relacionais com padrões estáveis e que merecem a maior das atenções. Todas elas permitiram analisar e compreender como cada membro partilhou as suas interpretações, passando do acontecimento ao significado e do objetivo ao subjetivo. Ao longo da contextualização teórica-metodológica sobre migração fomos adaptando os trabalhos científicos às circunstâncias das famílias em estudo e chegámos aos sobrenomes. O apelido Silva remete para ciclos. A mãe Silva estava grávida e o pai Silva ia voltar a emigrar, por um ano, para o Qatar, mas agora sozinho. O apelido Mota, surge devido à ideia de um vaivém de sentimentos, que geravam (in)quietação e saudade pelo filho, com 27 anos, que permanecia em Portugal. O apelido Lopes reflete a constante criação de referências de um agregado familiar que se vai reconstruindo ao longo do tempo. O seu filho mais novo possui dupla nacionalidade. O apelido Rocha, traduz o sentimento de quem guia e ilumina uma pertença “âncorada” em família. O apelido Folha, reconhece o numeroso agregado familiar que serenamente repousa sobre um tronco que é o da religião. As crianças da família Folha possuem dupla nacionalidade. O apelido Alegria, lembra que para algumas famílias migrar exige coragem e (re)adaptação ao que pensam conhecer.

No (des)dobramento da trajetória da narrativa cada família revelou um estilo próprio de comunicar e recorreram a diferentes tipologias para conceberem a “sua” história. Para os descobrir, tivemos que fazer uma nova impregnação no material que encaminhou uma nova análise das transcrições, dos desenhos, das fotografias, dos poemas e dos diários. Esta análise do material procurou indícios, confluências e divergências, interrogou sobre cada imagem, fotografia e frase proferida e/ou escrita. Quanto às dinâmicas familiares de contar uma história, foi igual nas famílias Mota e a Folha, o agregado esperava pela sua vez para participar na narração. Já nas famílias Lopes, Rocha e Alegria por vezes, tinham a tendência para num dado ponto da história contribuírem todos ao mesmo tempo com diferentes aspetos. Para definir as tipologias, contamos também com a observação direta, o único método de participação que possibilita

aos investigadores a recolha dos comportamentos no momento em que eles se reproduzem. Assim, permitiu “captar” em direto as rotinas familiares na área ou zonas onde decorreram as entrevistas/conversas e nos pequenos encontros informais que foram ocorrendo com quase todas as famílias para recolha dos diários. Tal como Starkweather (2012), encontrámos três tipologias de contar a história de uma experiência na entrevista/conversa realizadas. Nas famílias Mota, Rocha e Alegria foi do tipo narração colaborativa enquanto na família Silva foi do tipo ter precedência. As famílias Lopes e Folha optaram por dois modos de contar a história – narração colaborativa e do tipo dar precedência - tal deve ao facto de existirem crianças de diferentes idades envolvidas na investigação e os progenitores pretenderem proporcionar às crianças um espaço e um tempo para se manifestarem.

Relativamente à elaboração dos diários o que se verificou foi uma enorme diversidade, originalidade, pluralidade de escolhas, inovação e criatividade no seu preparo. Esta opção por parte das famílias permitiu identificar diferentes tipologias para a sua elaboração (Dubberly & Pangaro, 2010, Starkweather 2012). Nas famílias Silva, Rocha e Alegria foi do tipo narração e trabalho colaborativo. Na família Mota (Laura realizou um diário e a Mafalda outro) foi do tipo ter precedência e de trabalho cooperativo. Neste tipo de investigação em que o estudo está centrado em famílias fica a questão se na narração e trabalho colaborativo esta foi verdadeiramente fruto de uma ação comum ou fruto de um trabalho cooperativo que, a uma primeira observação, surge como colaborativa. Nas famílias Lopes e Folha foi do tipo ter precedência e trabalho de conversação. Nestas famílias apenas um membro do agregado familiar participa ativamente, neste caso a Maria Lopes e a Edite Folha, o que não significa que não conversem ativamente com os outros membros do agregado. Nos diários a única tipologia que não se registou foi a de dar precedência, claro que se pode sempre inferir que se os restantes membros da família (Mota, Lopes e Folha) não participaram na sua elaboração é porque deram precedência aos outros membros, contudo, nas escolhas das fronteiras que as famílias se movem os restantes familiares estão presentes nos diários, embora não tenham participado ativamente na sua elaboração. Na família Lopes, o pai participa numa única entrada do diário. Na família Folha, a filha Anita escreve um pequeno comentário. Na família Mota, pai e filho não escreveram mas estão presentes nos relatos da mãe Laura. As crianças que participaram mais ativamente na elaboração dos diários foram as das famílias Silva, Mota, Rocha e Alegria, podendo este facto estar relacionado com as idades compreendidas entre os 11 anos e os 7 anos dos referidos participantes. Todavia, na família Folha, a Elsa, com 7 anos, decidiu não escrever e o pai embora não se tivesse envolvido fez questão de ser ele a entregá-lo pessoalmente. Já na família Lopes as crianças têm 5 anos e 4 anos e os pais não as incluíram no diário por ainda não dominarem a arte da escrita. Por todos estes indícios não incluímos a tipologia dar precedência nos diários pois consideramos que todo o agregado encontrou um meio de constar no diário da “sua” família.



Um facto notado em todas as famílias, qualquer que fosse a tipologia observada na entrevista/conversa e no diário, nenhuma respeitou a ordem cronológica dos eventos o que dificultou a compreensão da narrativa. Daí que se tenha procedido a contactos telefónicos para esclarecer dúvidas e procedido ao cruzamento de dados com o diário que às famílias tinham elaborado e as respostas que deram no questionário aberto. Quanto aos questionários, na família Folha o preenchimento ocorreu logo no início da conversa enquanto nas famílias Rocha e Alegria foi no final. Nas famílias emigradas portuguesas foi enviado posteriormente via correio eletrónico e a família Silva foi a única que não respondeu.

A migração foi meticulosamente pensada e organizada por forma a facilitar a transição entre o âmbito familiar e a comunidade recetora. Mesmo assim, em todas as famílias, as escolhas e a mudança decisiva obrigaram a ajustamentos no quotidiano familiar e escolar gerando pequenos grandes detalhes. O pai João Silva e a mãe Laura Mota fizeram uma pausa na atividade profissional para acompanhar as suas respetivas famílias. O desafio da migração foi apresentado à família Silva e Alegria pelas mães enquanto nas famílias Mota, Lopes, Rocha e Folha foram os pais. As famílias envolvidas neste estudo consideraram a migração como um desafio profissional (maior relevância nas famílias Silva, Lopes e Mota), académico (família Rocha e Alegria) ou religioso (família Folha). O tempo de permanência no país recetor foi condicionado nas famílias Silva, Mota, Lopes, Rocha e Alegria pela idade das crianças e o nível de escolaridade (em especial, o primeiro ciclo). Em Portugal, com a exceção da família Lopes, as crianças frequentam escolas públicas do ensino básico do 1º ciclo. Numa sociedade multicultural, intercultural, cross-cultural, mesclada, mas também de isolamento, provocado pela hegemonia de uma era global, o modelo de Escola atual procura assumir estratégias inclusivas para quem se encontra à margem da nova linguagem tecnológica e domina uma segunda língua estrangeira. Ainda assim, torna-se urgente lutar contra a incapacidade dos alunos se expressarem oralmente e por escrito na língua materna provocando uma comunicação desprovida de significados. Comunicamos por forma escrita, verbal ou gestual. A linguagem é o símbolo de expressão máxima de qualquer nação e tem vindo a ser aculturada ao longo dos tempos. Vejamos o exemplo dos Estados Unidos que durante séculos recebe povos oriundos de diferentes países. De imediato surge a dificuldade de comunicar e como forma de superar este obstáculo Grant & Sleeter (2009) sugerem “ideally, all U.S. residents should be bilingual, mastering English and at least one other language” (p.181). Iguais sim, mas separados por dificuldades de partilha de uma diversidade linguística. A Escola tem vindo, ao longo do tempo, a ser geradora de massificação, promotora de inquietantes diferenças sociais e até de (des)humanização. Será interessante sublinhar a título de exemplo, o que Spring (2010) afirma em relação aos Estados Unidos,

in summary, the legacy of enslavement, legal segregation, discrimination, and deculturalization can be found in the concentration of native-born minorities in low-income neighborhoods served by low-performing and segregated schools with high percentages of low-income students (p. 153).

Cabe ao Sujeito travar uma batalha para (sobre)viver em liberdade e para tal, deve derrubar as fronteiras (in)visíveis criadas pelo poder da comunidade e pelo domínio dos mercados que (de)limitam o tempo e o espaço da sua existência. Frequentar a Escola apenas para se obter um certificado (educação da oferta) que possibilita a inserção no mundo do trabalho (educação da procura), é tirar importância à educação e ao papel ativo de democratização que deve ter. Na verdade, a Escola necessita de renunciar ao modelo de conceção centrado na sociedade, assentando antes na capacidade de individualizar as relações com os alunos (Touraine, 1997). O Sujeito é um cidadão num mosaico fluido de andanças e mudanças, não só em períodos de crise, mas como o resultado de uma evolução socio-antropológica. As crianças, que compõem o agregado familiar, desenvolveram capacidades extralinguísticas inter-relacionais, adquiriram consciência de uma multiplicidade de papéis em contextos situacionais e comunicativos distintos. A população está em transformação, puro processo de metamorfose e por isso, todas as famílias consideraram que ficaram a saber mais depois de terem migrado quer ao nível, pessoal, social, linguístico, cultural, tecnológico, educacional, histórico, económico e político. No momento da emigração para os Estados Unidos da América, tanto na família Lopes como na Silva, as crianças começaram a proferir mais frases em inglês do que em português, a justificação dada pelas duas famílias prendesse com a necessidade de conseguirem comunicar com as outras crianças quando fossem para a escola americana. No regresso a Portugal, todas as crianças das famílias Silva, Mota e Lopes experimentaram dificuldades no domínio da Língua Portuguesa. Os filhos Miguel Silva e Luís Lopes, quando os seus familiares lhes pedem para falarem em inglês dizem que não sabem e nem querem falar. Uma interpretação possível é que a identidade não é concebida como uma pertença dentro de um indivíduo, mas construída entre pessoas e as redes sociais que estabelecem. As crianças descobriram uma forma de se fazerem perceber pelos seus pares em Portugal e não querem voltar a falar em inglês (Lawler, 2014). Outra interpretação possível é que a inclusão de educandos de ex-emigrantes, no sistema educativo português, significa para estes uma imersão num território relativamente “estranho” que expõe dificuldades de integração escolar e do domínio da Língua Portuguesa (Casa-Nova, 2005). As famílias tiveram de procurar apoio fora das opções disponíveis nas escolas, apoio à língua portuguesa e apoio ao estudo, para colmatarem as dificuldades sentidas pelas crianças. Nas famílias Silva e Lopes recorreram a consultas de pediatria que aconselhou terapia da fala. No caso da família Mota recorreram a uma sala de estudo com apoio individualizado. Tanto o Miguel Silva como a Mafalda Mota realizaram os exames do quarto ano que cessaram a sua existência, em 2016, como resultado de mudanças de governo e de novas leis na educação. Ambas as crianças ficaram satisfeitas com os resultados que obtiveram nas provas finais de ciclo que realizaram no quarto ano. De registar que ambos obtiveram melhores resultados a Matemática do que na Língua Portuguesa. Na família Folha, as crianças vivem entre duas línguas, o português e o inglês.

Nos desenhos a forma de agir metodológica foi inspirada em Luquet (1974). O material para os executarem foi variado desde lápis de grafite, lápis de cor e marcadores. A Mafalda Mota (9 e 10 anos), a Paula Lopes (5 anos) e o Carlos Alegria (9 anos) desenharam a professora. A Mafalda Mota (9 anos), desenhou a professora dos Estados Unidos, no exterior, a receber as crianças. A Paula Lopes, também coloca a professora, dos Estados Unidos, no exterior em grande plano enquanto a escola surge num segundo plano. O Carlos Alegria desenha a professora em contexto de sala de aula, em Portugal, a lecionar conteúdos de matemática. O Miguel Silva (9 anos) desenha a sala de aula “tradicional” portuguesa, mas vazia. O Carlos Alegria e a Elsa Folha (7 anos) optaram apenas por realizar desenhos não tendo feito composições. A Paula Lopes e o Carlos Alegria optaram por não atribuir uma cor às escolas que frequentaram. Todas as crianças pintaram os seus desenhos exceto o Carlos Alegria que o realizou a lápis e apenas o Miguel Silva e a Anita Folha (9 anos) acrescentaram legendas aos seus desenhos. A Mafalda Mota, a Elsa Folha, a Anita Folha e o Daniel Rocha (7 anos) desenharam as fachadas da escola. Tanto o Daniel Rocha (Portugal e Brasil) como a Mafalda Mota (Portugal e Estados Unidos) desenharam as fachadas das duas escolas. A Ana Rocha (11 anos) gosta de ver séries japonesas e ler banda desenhada japonesa daí que tirando o desenho de uma rosa, a Ana utilizou a técnica do desenho de mangá que é baseado num estilo de arte de origem japonesa. A Mafalda Mota (10 anos) ilustra as palavras que escreve através de desenhos transportando quem as lê para a “sua” sala de aula.

Os desenhos elaborados pelas crianças testemunham uma fidelidade aos pormenores que traduzem uma observação atenta e minuciosa da “sua” realidade, e são reveladores de afetos, como por exemplo o manifesto carinho, afinho e dedicação com que os efetuaram. Os desenhos das crianças, demonstram como seria injusto considerar os desenhos infantis réplicas monótonas de um padrão estereotipado (Luquet, 1974). O desenho é uma narrativa visual das histórias pessoais das suas experiências nas escolas que frequentaram. A participação das crianças contribuiu para captarmos a consciência do tempo e a consciência do ser. Com maior ou menor detalhe, contam como a migração invade os seus quotidianos escolares através de imagens, legendas, cores ou por omissões de certas representações dando indícios de uma descrição objetiva mesclada de subjetividade. Mesmo os desenhos estão impregnados de sentimentos. Sem proferirem palavras, os desenhos, marcam as linhas-limite do que é dito e como é dito e a quem é dito, mas embora possam indicar direções opostas as raízes são as mesmas dado que habitamos o mesmo planeta e partilhamos uma mesma história. No material recolhido, as crianças apresentam um conhecimento do tempo, como movimento que traduz uma forma de conhecimento-vivência tão profundo quanto a saudade e a tolerância.

A escola surge como um espaço metafórico de união frágil do querer plural de muitos singulares. A metáfora “do futebol” surge pois o filho Silva recorreu às cores da sua equipa de futebol favorita. A metáfora “do tempo meteorológico” existe uma vez que a filha Mota descreve a escola dos Estados Unidos da América, associada ao bom tempo e a escola de Portugal, à chuva e ao

frio. A metáfora “as cores não valem” da filha Lopes foi por ter experimentado, nos bordos da folha destinada ao desenho, todas as cores antes de pintar a roupa da professora. A metáfora “do coração” surge pois o filho Rocha gosta tanto da escola portuguesa que escolhe a cor vermelha que, para ele, simboliza o coração. Na família Folha foi a metáfora “da *bibble bubble*” pois as meninas se pudessem escolher entre a escola e a igreja não hesitavam escolhiam, a igreja. A metáfora “do ser na origem”, pois o filho Alegria embora diga que na escola já o respeitam e não lhe chamam “preto”, parece continuar na busca de compreender o preconceito. Todas as metáforas apontam para a ideia de uma escola “exposta” ao meio envolvente e, por vezes com “pontes” dirigida a horizontes mais distantes. A ideia de uma escola fechada sobre si própria está desatualizada para estas crianças, para elas é imprescindível que a escola seja e continue a ser, um espaço de convívio multicultural e/ou intercultural e de aprendizagem do viver pacificamente numa comunidade harmoniosa. Para o conseguirmos temos de ensinar e praticar a atitude de tolerância. A complexidade da tolerância reside na capacidade dos sujeitos conseguirem assumir uma atitude intermediária entre a absoluta aceitação e a oposição imoderada. Daí que a atitude de tolerância e de conciliação continua a ser difícil de se cultivar e de se manter ao longo da história da humanidade (Mathias, 1939 & Scalón, 2009). As crianças desta investigação são seres singulares, exemplares únicos da espécie humana, que têm uma história e estão expostas a um planeta Terra que não se reduz ao aqui e ao agora (Charlot, 1997). Nas linhas-limite permeáveis percorridas pelas crianças migradas, a E.V.A encurta a distância entre a relação do que é aprendido lá fora (exterioridade - *outward*) e a vida interior (natureza interna do indivíduo - *inward*) num movimento perpétuo de aprimoramento do sujeito. À metáfora do avião juntaram-se as metáforas das crianças, que possibilitaram uma reflexão sobre a atitude de tolerância como um exercício de autodescoberta e aprendizagem por parte de um sujeito que age sobre o mundo.

A presente investigação é uma ínfima parcela dos estudos e trabalhos de investigação que se poderão desenvolver na área da narrativa em contexto familiar sobre *nuances* da migração com a triangulação das peças da problemática: migração, vivências familiares, quotidianos escolares e o construto (luso)morpho. Sugerem-se possíveis olhares tendo em conta futuras investigações:

- alargar o número de participantes e aumentar o período de tempo para realização do estudo;
- a narrativa foi trabalhada em planos, isto é, fragmentada pois disse respeito apenas ao contar da história pessoal da experiência sobre a migração com crianças em idade escolar e foi biográfica pois todos temos uma cronologia que nos situa no contexto histórico, social, cultural em que narramos a história. Seria interessante abordar apenas um dos planos para continuar a refletir sobre as interpretações obtidas neste estudo.
- centrar a investigação em métodos de observação capazes de recolher informações sobre as crianças nas escolas, permitindo aos investigadores conhecer melhor as crianças participantes;
- estudar uma comunidade escolar de um estabelecimento público, no distrito do Porto, com um elevado número de migrantes numa perspetiva narrativo-etnográfica.

Finalmente, quero salientar a importância desta investigação para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, visto que possibilitou reforçar e alargar as conceções de experiência, aprendizagem, comunicação, escolha, migração, trajetórias, família, tempo, situação/lugar, fronteira, escola, interação e narrativa, assim como alterou substancialmente o meu papel de cidadã do mundo, enquanto (luso)morpho habitante do planeta Terra.

# Referências bibliográficas

- Almeida, A. N. (2011). Os mundos da infância: olhares, espaços e personagens. In José Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. A época contemporânea*, 142-173. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Almeida, L. Da Silva, Miranda, L., GUISANDE, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176. doi: 10.1590/s103166x2008000200001
- Alú, G. (2010). Re-locating the past: photographs, family and migration stories. In Anna Maria Riccardi's Cronache dalla collina & Elena Gianini Belotti's Pane Amaro. *The Italianist* 30, 99-118.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anthor, R. F. (2013). Immigration and education. In Steven J. Gold and Stephanie J. Nawyn (Eds), *Routledge international handbook of migration studies*, 396- 408. London: Routledge.
- Antunes, J. L. (2015). *Ouvir com outros olhos. Ensaios*. Lisboa: Gradiva.
- Assembleia da República. *Imigração - Legislação Nacional*. Divisão de Informação Legislativa e Parlamentar – DILP, Coleção TEMAS n.º44, Lisboa, outubro 2016. Retirado de: [https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/Dossie\\_LegislacaoNacional.pdf](https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/Dossie_LegislacaoNacional.pdf)
- Auster, P. (1992). *The invention of solitude*. New York: Penguin Group.
- Bank, J.A. (2004). Race, knowledgeconstruction, and education in the United States. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds). *Handbook of research on Multicultural education*, 228-4239. San Francisco: Josey-Bass.
- Bank, J.A., & McGee Banks, C.A. (2010). *Multicultural education: issues and perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Arthus-Bertrand, Y. (Director). (2015). Human [Movie picture]. France: GoodPlanet Foundation Project
- Bini, A. (Producer) & Pasolini, P. P. (Director). (1964). The Gospel According to St. Matthew [Movie picture]. USA: Legend Films, Inc Dixon.
- Bliner, A. S. (2009). Education for the third industrial revolution. In D. Goldhaber & J. Hannaway (Eds.), *Creating a new Teaching profession*, 3-14. Retrieved from <http://www.princeton.edu/ceps/workingpapers/163blinder.pdf>
- Bolivar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In Carlinda Leite & Amélia Lopes (Org.), *Escola, currículo e formação de identidade*, 15-50. Porto: ASA.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world*. California: Standford.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- Cachapuz, A. (1999). O novo ensino secundário. In J. Azevedo (Coord.), *O ensino secundário em Portugal (Estudos)*; 193-199. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.



- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, XL (176), 477-498. Retirado de: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710671V6sUD4kn5Ud40EI2.pdf>.
- Carmo, N. O. (Coord.) (1990). O homem português. Textos de autores portugueses do século XX, *Boletim Cultural*, VII Série. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, B. (1997). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. São Paulo: ARTMED Editora.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Camões, L. V. (1972). Canto V. In Emanuel Paulo Ramos (Org.), *Os Lusíadas de Luís de Camões*, 175-200. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, E. (2002). *O papel do museu no sistema educativo: um estudo de caso*. (Tese de mestrado em geologia para o ensino não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Portugal.
- Carvalho, E., Ferreira, E. & Correia, J. A. (2015). 'What does it mean to exist within (home)places?' - migration and everydayness family life bound with curriculum and schooling. *European Journal of Curriculum Studies*, 2(2), 346-361.
- Carvalho, E., Ferreira, E., & Correia, J. (2016). 'O que mais nos causava alguma ansiedade era a adaptação dos filhos à nova escola: A migração em família. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 4(74), 95-100. Granada: Aepc. ISBN: 978-84-617-6294-1.
- Carvalho, E., Ferreira, E., & Correia, J. (2017). Deriva 'Em Família' - Contributos para Pensar entre Autonomias. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, [em edição]. Granada: Aepc.
- Casa-Nova, M. J. (2005) (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspetivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 181-216.
- Cascão, R. (2011). Em casa: o quotidiano familiar. In José Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. A época contemporânea*, 222-252. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Chen, R. H. & Chen, J. Y. N. (2013). 'Tell me why, mama!' - a case study of a perplexed young immigrant. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(3), 133-140, DOI:10.1080/02673843.2013.823554.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry*, 35-75. London: Sage Publication.
- Cockburn, T. (2013). Rethinking children's citizenship. New York, NY: Tom Cockburn.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Comissão Europeia (2016). *Monitor da Educação e da Formação de 2016. Portugal*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. DOI:10.2766/138633
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1991). Narrative Inquiry: storied experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*, 121-153. Albany: State University of New York Press.
- Correia, J. A. & Caramelo J. (2010). Autonomias e dependências do campo da investigação educacional em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 12, 27-36. Retirado de: <https://sigarra.up.pt/>
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recentificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Creese, G., Dyck, I. & McLaren, A. (1999). *Reconstituting the Family: Negotiating Immigration and Settlement*, no. 99-10, Working Paper Series, Research on Immigration and Integration in the Metropolis. Retirado de: <http://mbc.metropolis.net/assets/uploads/files/wp/1999/WP99-10.pdf>

- Creswell, J.W. (2003). *Research design: quantitative, qualitative and mixed method approach*. California: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Publications.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar* 31, 213-230. Curitiba: Editora UFPR. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>.
- Denzin, N. K. (2010) Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry* 16(6), 419-427. SAGE. DOI: 10.1177/1077800410364608
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. In Lewis H. Lapham (Ed.), *Lapham's Quarterly: Ways of learning* (Fall 2008) 1(4), 44-45. New York: American Agora Foundation.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Diário da República 2.<sup>a</sup> série, N.º 66 (5 de abril de 2016). Despacho normativo n.º 1-F/2016. [Online]. Retirado de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/2016\\_dn\\_1f.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dn_1f.pdf)
- Diário da República 2.<sup>a</sup> série, N.º 222 (18 de novembro de 2016). Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 5/2016. Organização da escola e promoção do sucesso escolar. [Online]. Retirado de: [http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Organizacao\\_da\\_escola\\_e\\_promocao\\_do\\_sucesso\\_escolar.pdf](http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Organizacao_da_escola_e_promocao_do_sucesso_escolar.pdf)
- Doll, M. A. (2000). *Like letters in running waters: a mythopoetics of curriculum*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubar, C. (1997). *A sociabilização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2004). As narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 63-85.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubberly, H., & Pangaro, P. (2010). *Introduction to cybernetics and the design of systems*. San Francisco: Paul Pangaro and Dubberly Design Office.
- Elliott, A. (2009). *Contemporary social theory: an introduction*. London: Routledge.
- Escher, M.C. (1995). *M.C. Escher: 30 Postcards*. Germany: Taschen.
- Escher, M.C. (2016). *The Graphic Work*. Germany: Taschen.
- Ferreira, E. (2012). *(D)Enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira E. (2009). (D)enunciar as autonomias na governação da escola pública portuguesa como contributo compreensivo da mediação organizacional. In Ana Veiga Simão, Ana Paula Caetano, & Isabel Freire (Eds.), *Tutoria e mediação em educação*, 171-181. Lisboa: Educa.
- Ferreira, R. (1953). Uma casa portuguesa. [Cantado por Amália Rodrigues]. *Em Uma casa portuguesa. Canção* [Gravado em disco de vinil 78 rpm] London: Columbia. Retirado de: <http://www.museudofado.pt/>
- Fiese, B. H. & Sameroff, A. J. (1999). The family narrative consortium: a multidimensional approach to narratives. *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, (64)2, 1-36.
- Fonseca, M. L., Ormond, M.; Malheiros, J., Patrício, M., Martins, F. (2005). *Reunificação familiar e imigração em Portugal*, Lisboa, Observatório da Imigração, Alto-Comissariado Para A Imigração E Minorias Étnicas (ACIME). Retirado de [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos%20OI/Estudo\\_OI\\_15.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos%20OI/Estudo_OI_15.pdf)
- Fraser, J. (Ed.) (2010). *The school in the United States: a documentary history*. Boston: McGraw Hill
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas (Ed). (Julho 2014). *Relatório da Emigração 2013*. Lisboa: Portal das Comunidades Portuguesas. Retirado de: <http://www.portaldascomunidades.mne.pt/pt/destaques/529-relatorio-da-emigracao-2013>

- Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas (Ed). (Outubro 2015). *Relatório da Emigração 2014*. Lisboa: Portal das Comunidades Portuguesas. Retirado de: [https://www.portaldascomunidades.mne.pt/images/GADG/Relatorio\\_da\\_Emigra%C3%A7ao\\_2014.pdf](https://www.portaldascomunidades.mne.pt/images/GADG/Relatorio_da_Emigra%C3%A7ao_2014.pdf)
- Garrison, M. J. (2009). *A measure of failure: The political origins of standardized testing*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1999). Runaway World. In *BBC Reith Lectures 1999* [online network]. London: BBC. Retirado de: [http://news.bbc.co.uk/hi/english/static/events/reith\\_99/](http://news.bbc.co.uk/hi/english/static/events/reith_99/)
- Gimeno, A. (2001). *A família: o desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget
- Gjoaj, L., Zinn, M. B. & Nawyn, S. J. (2013). Connecting family and migration. In Steven J. Gold and Stephanie J. Nawyn (Eds), *Routledge international handbook of migration studies*, 283- 294. London: Routledge.
- Global Forum on Migration & Development (2009). Roundtable 2: Migrant integration, reintegration and circulation for development. Session 2.2: Reintegration and circular migration – effective for development? (Background Paper), Athens 2009. Retirado de: <http://www.gfmd.org/docs/greece-2009>.
- Goodenough, F. (1965). Test de inteligencia infantil. Por medio del dibujo de la figura humana. In Lewis M. Terman (Ed.), *Biblioteca Measurement and Adjustment Serie*, 4. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gold, S. J. & Nawyn, S. J. (2013). Introduction. In Steven J. Gold and Stephanie J. Nawyn (Eds), *Routledge international handbook of migration studies*, 1-8. London: Routledge.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2009). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. Hooken: John Wiley & Sons, Inc.
- Hansen, D. T. (2007). John Dewey on education and the quality of life. In David T. Hansen (Ed.), *Ethical visions of education. Philosophies in practice*, 21-34. New York: Hansen.
- Harrison, R. P. (1993). *Forests: the shadow of civilization*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harrison, R. P. (2003). *The dominion of the dead*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Harrison, R. P. (2009). *Gardens: an essay on the human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hauerwas, S. (2010). *Hannah's child: A theologian's memoir*. Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- He, M. F. & Phillion, J. (Ed.) (2008). *Personal-passionate-participatory-inquiry into social justice in education*. IAP-Information Age Publish, Inc.
- Huddleston, T. & Tjaden, J. (2012). *A experiência de integração dos imigrantes em 15 cidades europeias: inquérito a cidadãos imigrantes*. Bruxelas: Fundação King Baudouin.
- INE, I.P. (2015). *Estatísticas demográficas 2014*. Lisboa: Portugal. ISBN: 978-989-25-0312-7
- INE, I.P. (30 outubro de 2015). *Estatísticas demográficas 2014*. Lisboa: Portugal. Retirado de: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=224712736&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=224712736&DESTAQUESmodo=2)
- INE, I.P. (16 dezembro de 2015). Módulo ad hoc do Inquérito ao Emprego. Situação dos migrantes e seus descendentes diretos no mercado de trabalho-2014. Lisboa: Portugal. Retirado de: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=248383916&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=248383916&DESTAQUESmodo=2)
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: principal and practicalities. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry*, 537-566. London: Sage Publication.
- Kafka, F. (2003). *The metamorphosis and other stories*. New York: Barnes and Nobles Classic
- Kaufmann, J.-C. (2004). *A invenção de si. Uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kaufmann, J.-C. (2013). *A entrevista compreensiva. Um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kelly, M. (1998). Writing a research proposal. In C. eale (Ed.), *Researching society and culture*, 111-122. California: Sage publication.
- Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevistas e de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- King, R. (2011). A geografia, as ilhas e as migrações numa era da mobilidade global. In Maria Lucinda Fonseca (Coord.), *Aproximando mundos: emigração, imigração e desenvolvimento em espaços insulares. Actas da Conferência Internacional*, 27-62. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento. Retirado de: [file:///C:/Users/Elisabete/Desktop/Elisabete%20PDCE%20\(15%20Sep%2015\)/Congressos/SPCE%20Lisbon\\_2016/Migra%C3%A7%C3%A3o\\_Ilhas.pdf](file:///C:/Users/Elisabete/Desktop/Elisabete%20PDCE%20(15%20Sep%2015)/Congressos/SPCE%20Lisbon_2016/Migra%C3%A7%C3%A3o_Ilhas.pdf)
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. New York: Routledge.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42.
- Landorf, H. (2009). Towards a philosophy of global education. In Toni Fuss Kirkwood-Tucker (Ed.). *Visions in global education: the globalization of curriculum and pedagogy in teacher education and schools: perspectives from Canada, Russia, and the United States*, 29, 47-67. New York: Peter Lang.
- Lawler, S. (2014). *Identity. Sociological Perspectives*. Great Britain: Polity.
- Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lopes, M. A. (2011). As grandes datas da existência: momentos privados e rituais públicos. In José Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. A época contemporânea*, 152-193. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Ludhra, G. & Chappell, A. (2011). 'You were quiet – I did all the marching': research processes involved in hearing the voices of South Asian girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 16(2), 101-118.
- Luquet, G. H. (1974). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Lyotard, J-F. (1954). *La Phénoménologie*. Paris : PUF.
- Maffesoli, M. (2001). O imaginário é uma realidade. *Revista Famecos* 15. Porto Alegre. Retirada de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123>.
- Many, É. (2013). *A construção identitária de francófonos/as de origem portuguesa residentes em Portugal*. (Tese de doutoramento em ciências da educação não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Matias, G. S. (2014). *Migrações e cidadania*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Matos, M. (2009). *Entre a vida e a escola: um tempo para pensar a tensão da relação*. Porto: CIEE/Livpsic.
- Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence. The construction of meaning*. London: Falmer Press.
- McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum: In thought and action*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Menand, L. (2001). *The metaphysical club. A story of ideas in America*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Menezes, I., Ribeiro, N., Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C. & Ferereira, P.D. (Eds). (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: Livpsic
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miranda, J. (2013). Sobre a relevância constitucional da família. Universidade Católica. Sociedade Científica. *Gaudium Sciendi*, 4, 49-68. Retirado de: [http://www2.ucp.pt/resources/Documentos/SCUCP/Gaudium-Sciendi/Revista%20Gaudium%20Sciendi\\_N4/7.%20jm799%20Sobre%20a%20relevancia%20const%20da%20familia.pdf](http://www2.ucp.pt/resources/Documentos/SCUCP/Gaudium-Sciendi/Revista%20Gaudium%20Sciendi_N4/7.%20jm799%20Sobre%20a%20relevancia%20const%20da%20familia.pdf)
- Morain, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morris, M. (2008). Teaching through the ill body. In S. Seteinerberg & J. Kincheloe (Eds), *Transgressions: cultural studies and education*. Rotterdam: Sense Publishers
- Morrison, T. (2008). *A mercy*. New York: Vintage.
- Neto, F. (2010). *Portugal intercultural: aculturação e adaptação de jovens de origens imigrantes*. Porto: Livpsic.



- Nietzsche, F. (1989). In Walter Kaufmann, (Ed.), *On the genealogy of morals and ecce homo. Friedrich Nietzsche*. New York: Vintage Books Edition.
- Niza, S. (2012). In António Nóvoa, Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Coord.), *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Oliveira, F. (2011). Os movimentos migratórios e os discursos do media. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 331-350. Retirado de: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/anuario/article/view/814/733>.
- Olneck, M. (2004). Immigrants and education in the United States. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on Multicultural education*, 381-403. San Francisco: Jossey-Bass.
- Padilla, B. & Ortiz, A. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e Desafios. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília*, 20(39), 159-184. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a09.pdf>
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. California: Jossey-Bass.
- Papademetriou, D. G. (2008). Gerir melhor as migrações internacionais: princípios e perspectivas para maximizar os benefícios das migrações. In Demetrios G. Papademetriou (Coord.), *A Europa e os seus imigrantes no século*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento. Retirado de: <http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/05/livro12.pdf>.
- Peixoto, J. (2002). Strong market, weak state: the case of recente foreign immigration in Portugal. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, (28)3, 483-497.
- Pelayo, R., Leal, P. & Machado, I. (2016). *A city for the eyes of the future – Children's visions of the city* (Comunicação na EAAE/ARCC International Conference 2016 não publicada).
- Pereira, A. C. (2016). *Movimento perpétuo – histórias das migrações portuguesas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pereira, I. S. P. & Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões. In Fernando Fraga de AZEVEDO, *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: actas do I encontro internacional* [CD-ROM]. 1ª ed. Braga: Universidade do Minho. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, 2003. ISBN 972-98757-7-4.
- Pereira, S. M. (2011). Cenários do quotidiano domésticos: modos de habitar. In José Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. Os nossos dias*, 17-47. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Pessoa, F. (2006). Álvaro de Campos. In R. Zenith (Ed.), *A little larger than the entire universe: selected poems*. New York: Penguin Books.
- Pessoa, F. (2014). Poesia do eu. In R. Zenith (Ed.), *Obra essencial de Fernando Pessoa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- PORTADATA. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa: Portugal. Retirado: <http://www.pordata.pt/Home>
- Picasso, P. (1988). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Picq, P. (2009). *Nova história do homem*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?*. New York: Routledge.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn to narrative. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry*, 3-34. London: Sage Publication.
- Pires, R. P., Pereira, C., Azevedo, J. & Ribeiro, A. C. (2014), *Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2014*, Lisboa, Observatório da Emigração e Rede Migra, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, e DGACCP.
- Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 223-244. Retirado de: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/4628>.

- Rami, J., Karakatsani, D. & Le Roy, E. (2011). *Education for an Inclusive Europe: Movement within Europe*. London: CiCe Erasmus Academic Network. Retirado de: <http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/guidelines/guidelines-15.pdf>.
- Rego, C., Mendes, M. F., Rebelo, J. & Magalhães, G. (2010). Perfil dos imigrantes em Portugal: por países de origem e regiões de destino. *Revista de Estudos Regionais* 24, 17-39. Retirado de: <http://www.apdr.pt/siterper/PT/revista.html>.
- Ricou, E. (Produtor) & Godinho, J., Bizarro, F. & Costa, P. (Autoria). (2006). “*Ei-los Que Partem*” - a história da emigração [Documentário]. Portugal: RTP1. Retirado de: <https://www.rtp.pt/programa/episodios/tv/p20218>.
- Rodrigues, P. (1999). Visitas efetuadas às escolas – relatório. In J. Azevedo (Coord.), *O ensino secundário em Portugal (Estudos)*; 157-189. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem uma rota de leitura. In M. Taveira (Coord.), *Temas de Psicologia Escolar: Contributos de um projeto científico pedagógico*, 23-60. Coimbra: Quarteto Editora.
- Salgado, S. (1998). *Terra*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Salgado, S. (2000). *Êxodos*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Sallaf, J.W. (2013). Return migration. In Steven J. Gold and Stephanie J. Nawyn (Eds), *Routledge international handbook of migration studies*, 460-468. London: Routledge.
- Santomé, J. T. (2008). *Multiculturalismo: anti-racismo*. Porto: Profedições.
- Saramago, J. (2009). *Levantado do chão*. Porto: Editora Modo De Ler.
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. London: Portfolio Penguin.
- Scanlon, T. M. (2009). A dificuldade da tolerância. *Novos Estudos* 84, 31-45. São Paulo: CEBRAP. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002009000200003>
- Scott, A. S. V. (1999). *Família, formas de união e reprodução social no noroeste português (séculos XVIII e XIX)*. Viseu: Eden Gráficos, S.A.
- Schörner, A. (2009). Migração e família: a consolidação de paranaenses em Jaraguá do Sul/SC. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* XVII(32), 133-144. Retirado de: <http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/viewFile/149/141>
- Serres, M. (1991). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA), 2014*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Retirado de [http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2014.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf)
- Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, Portal de Informação ao Imigrante. (2016). *Autorização de residência para reagrupamento familiar*. (Publicação N.º 2 do art.º 98.º e art.º 100.º do REPSAE, conjugados com o art.º 67.º do DR n.º 2/2013). Retirado de: <http://www.imigrante.pt/PagesPT/DocumentosNecessarios/ConcessaoAR/15Art98N2.aspx>
- Seruya, T. (2005). Interculturalidade. Reflexões críticas e representações literárias. In Teresa Seruya & Gerd Hammer (Orgs), *Literatura e migração*, 9-25. Lisboa: Edições Colibri.
- Severiens, S. (2014). *Developing school capacity for diversity*. Brussels: Migration Policy Institute Europe and SIRIUS Policy Network on the education of children and youngsters with a migrant background.
- Siarova, H. & Essombra, M. À. (2014). *Language support for youth with a migrant background: Policies that effectively promote inclusion*. Brussels: Migration Policy Institute Europe and SIRIUS Policy Network on the education of children and youngsters with a migrant background.
- Solar, D. & Villaalba, J. (Ed.) (2007). *História da Humanidade. O século XIX*. Lisboa: Ed. Círculo de Leitores.
- Soysal, Y.N. & Strang, D. (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62(4), 277-288. Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/211283>.
- Spring, J. (2009). *Globalization of education: an introduction*. New York: Routledge.



- Spring, J. (2010). *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of education of domination cultures in the united states*. New York: McGraw Hill.
- Spring, J. (2011). *The American school: a global context from the puritans to the Obama era*. New York: McGraw-Hill.
- Starkweather, S. (2012). Telling family stories: collaborative storytelling, taking precedence and giving precedence in family group interviews with Americans in Singapore. *Area*, 44(3), 289–29. DOI: 10.1111/j.1475-4762.2011.01072.x
- Stockett, K. (2011). *The help*. New York: Pinguin group.
- Silva, L. F. (Org.) (2001). *Ação social na área da família*. Lisboa: Universidade aberta.
- Silva, S. S. (2011). Sonhos e ideais de vida. Sonhos privados/sonhos globais. In José Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. A época contemporânea*, 382-427. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Singly, F. (2010). *Sociologia da família contemporânea*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Suarez-Orozco, M. & Sattin, C. (2007). Wanted: global citizens. *Educational Leadership*, 64(7), 58-62.
- Takaki, R. (2008). *A different mirror. A history of multicultural America*. New York: Back Bay Books.
- Touraine, A. (1997). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system. A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Unesco. *Universal declaration on linguistic rights*. World Conference on Linguistic Rights, Spain, 9 June 1996. Retirado de: <http://www.fiid.mx/21fiid/docu/MelissaFerrin/linguisticRights.pdf>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2016). *International Migration Report 2015: Highlights (ST/ESA/SER.A/375)*.
- Vaquinhas, I. (2011). A família, essa «pátria em miniatura». In José Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. A época contemporânea*, 118-151. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Veronese, M. V. & Lacerda, L. F. B. (2011). O sujeito e o indivíduo na perspetiva de Alain Touraine. *Sociedade e Cultura*, 14(2), 419-426. doi: 10.5216/sec.v14i2.17616
- Vieira, M. M. (2011). Aprendizagens, escola e a pedagogização do quotidiano. In José Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. A época contemporânea*, 174-207. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. & Trindade, J. (2008). Migration, culture and identity in Portugal. *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 36-49. DOI:10.2167/laic266.0.
- Wall, K. (1993). Elementos sobre a sociologia da família em Portugal. *Análise Social*, XXVIII(123-124), 999-1009. Retirado de: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223293810B5vBF0ma1Tu58IF6.pdf>
- Watkins, W. H. (2001). *The White architects of Black education: ideology and power in America, 1865-1954*. New York: Teachers College Press.
- Weaver, J. A. (2010). Educating the posthuman – Biosciences, fiction, and curriculum studies. In S. Steinberg & J. Kincheloe (Eds), *Transgressions: cultural studies and education* (vol. 58). Rotterdam: Sense Publishers.
- Whitlock, R.U. (2007). *This corner of Canaan: Curriculum studies of place & the reconstruction of the south*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

# Apêndices e Anexos

## Apêndice I – Consentimento Informado



### CONSENTIMENTO INFORMADO

Estamos a solicitar a vossa participação num estudo sobre Famílias Migradas, no âmbito do trabalho de doutoramento da estudante Elisabete Carvalho, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, com a orientação da Professora Elisabete Ferreira.

A pesquisa em curso assume-se numa abordagem heurística e compreensiva e tem o título provisório de “*Andanças e Mudanças*: a palavra às Famílias migradas, a propósito de quotidianos escolares”, nesta primeira fase, desenvolve-se através da recolha de entrevistas focalizadas com famílias.

Gostaríamos de saber se aceitam colaborar neste estudo, partilhando a Vossa vivência. A vossa participação é muito importante, para saber como viveram a experiência, o que sentem e pensam, fundamentalmente, para conhecer o olhar e a palavra da vossa Família aquando da situação de Migração.

As vossas informações são estritamente confidenciais e a análise garante o anonimato e a utilização dos dados na área da temática de pesquisa.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento bem como responder ou partilhar de acordo com o que entender.

Gratos pela atenção e participação 😊

Data:

Assinatura dos Investigadores:

Assinatura dos Participantes:

## Apêndice II – Guião da entrevista

“Andanças e mudanças: a palavra às famílias portuguesas migradas, a propósito de quotidianos escolares”

Blocos	Objetivos	Formulário de Questões emergentes	Observações
Introdução	Explicar a problemática e os objetivos da investigação.  Criar uma relação de confiança	Agradecer a disponibilidade. Solicitar a participação.  Garantir o anonimato. Informar que poderá interrompê-la, a qualquer momento, bem como responder ou partilhar, de acordo com o que entender. Explicar o procedimento da entrevista.	
Sociodemográficas	Identificar os inquiridos.  Classificação social da população.  Identificar motivações de quem migra.	Idade, género, naturalidade, estado civil... Como se define como pessoa? Habilitações literárias, cargo, atividade, condições dadas.... Desafios... como se define enquanto profissional, especificidades da profissão... Constituição do agregado familiar, localidade da residência. Vida/quotidiano familiar, em Portugal e além-fronteiras, gestão das rotinas diárias...	
Migração:	Nuances da mobilidade	Países para onde migrou. Duração. Caraterísticas ou perceções dos países para onde migrou. Principais desafios e/ou preocupações enquanto residente no estrangeiro. Considera-se um cidadão do mundo? O que entende por ser Português? A migração mudou o seu modo de estar e de ver o mundo? Pode referir potencialidades e constrangimentos da mobilidade?	
	(n)a Família	Retratar a vida familiar de quem migra.  Comparar o quotidiano familiar no estrangeiro e o quotidiano no país de migração.  Diferenciar possibilidades e tipologias de interações sociais.	Fazem comparações entre os dois países? A “nova” língua foi um obstáculo para o quotidiano familiar? Pode partilhar as suas perceções sobre os quotidianos familiares em contextos de migração? Pode comparar o quotidiano familiar em Portugal e o quotidiano no país de migração? Como reagiu a família ao novo país? Pode enunciar algumas mudanças, vantagens e/ou desvantagens? Como reagia a família quando regressava ao país de migração, após as férias? Após o regresso, sente que no local de migração deixou uma “nova” família/network of friends? Mantem o contacto?

## Guião da entrevista (continuação)

Blocos	Objetivos	Formulário de Questões emergentes	Observações
Migração:(n)a Escola	<p>Compreender o impacto emocional das andanças e mudanças, no quotidiano escolar.</p> <p>Descobrir o papel que a escola desempenhou, na experiência de migração e em Portugal.</p> <p>Averiguar a importância dada pelo grupo turma ao aluno imigrado.</p> <p>Recolher perceções sobre o futuro escolar dos educandos.</p> <p>Identificar metáforas e/ou sentimentos associados às vivências do quotidiano escolar que se prolongam no quotidiano familiar de crianças e jovens.</p>	<p>Quais foram os critérios para a escolha da escola?</p> <p>Como foi a integração, no país de migração e em Portugal? Na escola, a “nova” língua foi um obstáculo?</p> <p>Referir semelhanças entre as duas escolas? Diferenças?</p> <p>Qual é o seu olhar sobre as estratégias educativas para integrar um aluno(a), após a migração?</p> <p>Ser encarregado de educação em Portugal tem o mesmo significado que no país de migração?</p> <p>Como visiona o percurso escolar do seu educando(a), após a migração?</p> <p>Como reagiu o grupo turma ao aluno(a) português e migrado(a)?</p> <p>O que é ser Português, numa escola? Onde sente mais a diferença? Será que existe?</p>	<p>Crianças:</p> <p>Conta-nos a tua experiência em...e na escola.</p> <p>Solicitar uma composição e/ou um desenho alusivo a cada uma das escolas. Atribuir uma cor do arco-íris a cada uma das escolas. Porquê?</p> <p>Jovens:</p> <p>Conta-nos a tua experiência em...e na escola... O gostar/não gostar? Dificuldades sentidas. Atribuir uma cor a cada uma das escolas, dizendo o motivo da escolha.</p>
Concetualização Lusomorphos	<p>Descobrir o potencial do construto <i>Lusomorpho</i> e/ou encontrar outra ou melhor definição da vivência.</p> <p>Interpretar, através do olhar e da palavra de um Português, a metamorfose ocorrida após a migração, tanto no quotidiano familiar como no escolar.</p>	<p>Qual a palavra ou a metáfora que melhor descreve a sua vivência de andanças e mudanças?</p> <p>Que enquadramento social e escolar lhe daria?</p> <p>Se deparasse com a palavra <i>Lusomorpho</i>, que significado lhe daria? Que sensação lhe transmite? Que outras palavras escolheria para associar a esta? Considera-se <i>Lusomorpho</i>?</p>	
Síntese	<p>Procurar novos caminhos de investigação.</p> <p>Criar espaço para novos diálogos.</p> <p>Captar o sentido dado ao diálogo estabelecido entre participante e entrevistador.</p> <p>Agradecer a disponibilidade e amabilidade da partilha.</p>	<p>Que sugestão deixaria para quem migra com filhos em idade escolar?</p> <p>Conhece outra(s) família(s)? Se sim, pode indicá-la(s)?</p>	

(Adaptado de Amado, 2013, p. 216)

## Apêndice II – Conversa

### Introdução

Agradecer a disponibilidade.

Solicitar a participação.

Garantir o anonimato.

Informar que poderá interrompê-la, a qualquer momento, bem como responder ou partilhar, de acordo com o que entender.

### Migração:

(n)a Família

Nuances da mobilidade

(n)a Escola

A migração mudou o seu modo de estar e de ver o mundo?

Como foi a integração, no país de migração? Como foi/será o regresso?

Pode partilhar as suas perceções sobre os quotidianos familiares em contextos de migração?

Conte-nos a sua experiência em...e na escola.

### Concetualização: (Luso)morphos

Se deparasse com a palavra Lusomorpho, que significado lhe daria?

Qual a palavra ou a metáfora que melhor descreve a sua vivência de andanças e mudanças?

### Síntese

Que sugestão deixaria para quem migra com filhos em idade escolar?

Conhece outra(s) família(s)? Se sim, pode indicá-la(s)?

### Crianças:

Solicitar uma composição e/ou um desenho alusivo a cada uma das escolas. Atribuir uma cor do arco-íris a cada uma das escolas. Porquê?

## Apêndice III – Questionário aberto

Estamos a solicitar a vossa participação num estudo sobre **Famílias Migradas**, no âmbito do trabalho de doutoramento em Ciências da educação, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A vossa participação é muito importante, para saber como viveram a experiência, o que sentem e pensam, fundamentalmente, para conhecer o olhar e a palavra da vossa Família aquando da situação de Migração. As vossas respostas são de carácter confidencial e anónimas. Agradecemos a sua colaboração.

### Dados sociodemográficos e profissionais

Data: \_\_\_\_\_

### Agregado familiar

Localidade da residência oficial: \_\_\_\_\_

Constituído por:

Idade:	anos	Género:	Naturalidade:	Habilitações literárias:
Idade:	anos	Género:	Naturalidade:	Habilitações literárias:
Idade:	anos	Género:	Naturalidade:	Habilitações literárias:
Idade:	anos	Género:	Naturalidade:	Habilitações literárias:
Idade:	anos	Género:	Naturalidade:	Habilitações literárias:

### Atividade profissional

#### Pai

Setor: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos

Área geográfica do estabelecimento onde trabalha: \_\_\_\_\_

#### Mãe

Setor: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos

Área geográfica do estabelecimento onde trabalha: \_\_\_\_\_

#### Membro da Família: \_\_\_\_\_

Setor: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos

Área geográfica do estabelecimento onde trabalha: \_\_\_\_\_



## **Mobilidade**

### **Migração surge na família com que ...**

Idade(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

País(es): \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

Motivo(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Condições dadas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O papel da escola na mobilidade é discutido em família : \_\_\_\_ Sim \_\_\_\_ Não

Se sim, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Critérios para a escolha da escola: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quem assume o papel de encarregado de educação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Percurso escolar das crianças: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Crianças/jovens, atribuir uma cor do arco iris a cada uma das escolas que já frequentou.

\_\_\_\_\_

Família, atribuir uma palavra ou metáfora que melhor descreve a vivência.

\_\_\_\_\_

**Agradecemos, mais uma vez, a vossa colaboração!**

## Apêndice IV – Sinopse das entrevistas/conversas

**Entrevistador:** Elisabete Carvalho

**Entrevistados:** Família Rocha, moradora no grande Porto

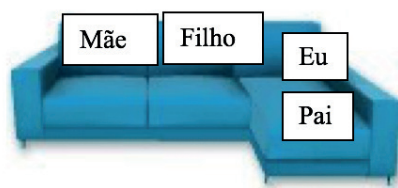
**Date:** 10/06/2015: 15:00-16:52: Habitação da Família Rocha

### Resumo

Na quarta (10 junho) ao início da tarde, entrevistei a família Rocha, que é composta por 3 elementos. Estão imigrados há 8 meses em Portugal (chegaram a 15 de outubro de 2014) e pretendem permanecer por um período de 4 anos. São Brasileiros. Segundo o pai Rocha, a fazer uma colonização invertida. Agregado composto pela mãe do sexo feminino e dois elementos do sexo masculino: pai e o filho menor de idade. Encontro às 15h00 na casa da família Rocha, localizada no grande Porto. A hora e o local foi escolhido pela família. O dia de Portugal e das Comunidades foi escolhido por ser o feriado, possibilitando, assim, a todos os intervenientes estarem relaxados e sem limite de tempo. Iniciou-se à hora prevista, no entanto, cheguei mais cedo 20 minutos pois temia perder-me. Fui recebida pelo pai Rocha que amavelmente me convidou a entrar e aguardar por alguns minutos pelos restantes membros. Tempo que aproveitei para justificar o motivo de ter chegado mais cedo. Estivemos entre o corredor, a cozinha, sala de jantar e sala de estar. Para irmos petiscando fizeram pipocas, pão de queijo e serviram fruta. Foram oferecendo bebidas. Toda a gravação decorreu na sala de estar. Conheci o menino de 7 anos na cozinha e como era muito tímido optei por esperar pelas diretrizes da família. Assim, apenas iniciamos a entrevista quando a mãe Rocha indicou para irmos para a sala e iniciarmos a conversa.

Relativamente à dinâmica da entrevista, esta nunca foi interrompida. No entanto, o filho entrou e saiu para ir buscar desenhos, brinquedos, comida ou água. No início da conversa, não quis participar. Talvez por ser muito tímido e retrair-se perante a minha presença. No entanto, foi-se libertando e participou com naturalidade no decurso do diálogo. Sabendo quando se calar e quando falar. Indicando a mãe se tinha ou não permissão para relatar um facto que lhe dizia respeito. Foi, também interagindo comigo e terminamos a brincar. O pai ausentou-se da sala durante a conversa. A mãe apenas para ir buscar comida. Estiveram sentados, solícitos, compenetrados, falaram em simultâneo completaram as frases uns dos outros e fizeram pontes entre os temas. Ambiente relaxado e bem-disposto. A título informal, depois da entrevista fiquei cerca de mais hora e meia a conversar com a mãe Rocha e o seu filho. Falamos sobre a colonização, dos desafios a superar como estudante de doutoramento, como os outros nos vêm entre muitos outros assuntos. O pai ausentou-se.

As questões colocadas estavam de acordo com o formulário, no entanto algumas surgiram naturalmente no decurso da entrevista. A entrevista foi conduzida por Elisabete Carvalho, que será referida como entrevistadora (E). Os entrevistados serão referidos por família Rocha por motivos de confidencialidade e privacidade. Assim, a mãe R. será (MR), o pai F. (PR) e o filho (FR). Cópias do Consentimento Informado foram entregues no início da entrevista a cada membro da família. Após lerem, aceitaram assinar o Consentimento Informado e não quiseram ficar com uma cópia. Fiquei eu responsável por guardar.



Esquema de como estávamos sentados

## Diálogos

**MR:** Vou colocar para gravar também.

**E:** Assim ficam dois direitinhos.

[Silêncio. Estamos todos a acomodar-nos]

**E:** Eu não sei onde colocar isto [gravador]. Acho que vou buscar uma cadeira...

**PR:** Tá aqui, olha, trouxe uma mesinha.

**E:** Obrigada, és um querido [fala para o menino]. Posso por aqui?

**PR:** Foi ele que trouxe para você.

**E:** Muito obrigada, sim?

**MR:** Pronto, aí só depois

**PR:** Filho, vai lá com a mãe.

**MR:** Você quer água?....

**E:** Não, estou ótima.

**MR:** Então, tá.

[A mãe rocha continua a criar a sua zona de conforto para iniciar a conversa]

**MR:** Filho, fica à vontade. Tu podes sair...

**E:** ...Sim, tu não precisas de estar sentado. Tu entras e saís e falas quando tu quiseres.

**PR:** É uma pesquisa sobre o quê?

**MR:** Ela vai explicar...

**E:** Então é assim, muito obrigada...

**PR:** ...de nada...

**E:** Eu tenho aqui o consentimento. Vocês já sabem como é informado.

**MR:** Hemmm, sim....

**E:** ... eu assino quando vocês assinarem. Se quiserem dar uma vista de olhos... E claro, estou, então, a trabalhar com famílias migradas. Famílias em mobilidade com crianças em idade escolar. Ok. Portanto, a problemática está centrada no âmbito da família e por isso é que estamos aqui todos reunidos com a vossa querida família e portanto, centrada no quotidiano familiar e quotidiano escolar [...]

## Questões emergentes/Reflexões

Período de Migração - outubro 2014 a 2019(?)			
País	Níveis de educação/ensino	Sistema	Idade
Brasil	Creche Escola Comunitária	Ensino Público	2 anos
	Escola Confessional	Ensino Privado	2 – 3 anos
	Educação Infantil Ensino Regular Fundamental	Ensino Privado	4 anos 5 anos 6 anos
Portugal	Ensino Básico (1º CEB) 1º Ano 2º Ano	Ensino Público	7 anos 8 anos

QUADRO 28. Percurso escolar do educando da Família Rocha.

Migrated from October 2014 to.... 2019(?)			
Country	Educational Levels	System	Age
Brazil	Day Care Center	Public System	2 anos
	Day Care Center	Private System	2 – 3 anos
	Kindergarten Elementary School 1st Grade	Private System	4 anos 5 anos 6 anos
Portugal	Elementary School 1st Grade 2nd Grade	Public System	7 anos 8 anos

TABLE 28. The Rocha's son educational path.

Os laços familiares são intensos e vividos na sua plenitude. A família é uma *networking*. A família macro materna está presente neste núcleo familiar. Assim como a comunidade religiosa a que pertence.

Quando se fala em mobilidade e que os jovens licenciados procuram e vão para outros países trabalhar ou estudar nos *mass media* o que fica por dizer talvez será que quem parte pertence já ao grupo dos audazes. O que os move é um navegar com um olhar não para as estrelas mas para a desordem ordenada - um padrão de organização existindo por trás da aparente casualidade. A referência do PR à teoria do caos surge como uma possível metáfora para o peso da máquina burocrática que a diplomacia internacional criou e cria para compreender, mas, também, travar os fluxos migratórios, que, desde a evolução dos hominídeos, acontecem. Agora, diria eu, mais controlados, analisados e legislados que nunca.

Segundo o PR, relativamente à migração – mentor intelectual da mobilidade e deu-se num movimento de colonização invertida e quanto ao acidente – um movimento que leva

a um momento de crescimento. A colonização invertida é um assunto muito atual dado o momento conturbado que se está a viver quer a nível económico quer a nível humano com a situação dos refugiados. No entanto, creio que a perspetiva do PR será histórica. Referencia à descoberta do Brasil pela expedição de Pedro Álvares Cabral em 1500. Quanto a educação – todo o mundo tem de estudar.

O diálogo é uma constante nos membros desta família. A procura de soluções para os desafios do dia-a-dia passam pela compreensão do Outro, mas sempre por referência aos valores da família. O respeito e o exercício do respeito, isto é, o de olhar o Outro mais uma vez ou um acontecimento que merece um segundo olhar marca o quotidiano desta família. Neste olhar de novo a família está em constante mobilidade, criando momentos de crescimento e transformando o que seriam dificuldades em oportunidades.

Não deixa de ser curioso o paralelismo de narrativas. No papel de entrevistadora, ouvinte atenta e participante ativa no diálogo procuro o *puzzle* orgânico que entrelaça os encaixes das nuances da mobilidade com o quotidiano da família e o escolar. Quando a transcrição se inicia, o narrar integral da oralidade, uma similitude acontece. Paro a transcrição, pois, no meu regresso a Portugal, com sete de idade, também tive de repetir o primeiro ano. Na África do Sul, o ano letivo, muito similar ao Brasileiro vai de fins de janeiro até meados de dezembro e por decisão da escola repeti o primeiro ano, pois, no meu caso particular, a justificação era a língua ter sido a inglesa e o afrikaans. [...] A escala macro estamos unidos por histórias que se entrelaçam quando fazemos parte das famílias em mobilidade. O tempo parece ter uma nova dimensão marcado por uma latitude e longitude. O lazer associado às estações do ano marcam as interrupções letivas do ano escolar. A escala micro vamos construindo o tecer de uma teia que traduz a história única do núcleo familiar que pertencemos (in)dependente da coordenada ou fronteiras que habitamos.

Para a família Rocha, o caderno de comunicação da família é sinónimo para caderneta do aluno. Intrincando a sua narrativa na da investigadora, que no papel de professora do ensino básico e secundário recorre a caderneta para dialogar com as famílias dos alunos. Se folhearmos a caderneta, vemos uma comunicação predominantemente Escola – Família e não Família – Escola. A qualidade da comunicação é do diálogo que se estabelece e o sentido em que predominantemente se estabelece será certamente uma questão aprofundar.



*Email enviado a 29/10/2015*

*Boa tarde, Elisabete!*

*Segue a transcrição. Alteramos pouca coisa. [...]*

*Bem, discordamos da questão da seleção natural dos mais aptos. Pensamos que, em nosso caso, a ousadia para enfrentar os desafios foi o que falou mais alto mesmo, o que pode, inclusive, acarretar em consequências indesejáveis, quando nos depararmos com nossas “ineptidões”.*

*Pensamos que, se possível propor o mesmo a todas as famílias e se isso se encaixar em seus objetivos de investigação, poderias pensar em um segundo encontro, para acompanhar como essas questões tem evoluído. Que tal? Estaremos à disposição.*

*[...]*

## Apêndice V – Sinopse dos diários

Optou-se por colocar os títulos que cada família atribuiu ao diário que elaborou. Assim, como o modo de apresentação do mesmo para que o leitor possa observar a diversidade do que foi elaborado.

### Família Silva

#### *As memórias dos meus 9 anos: Miguel Silva*

O índice de entradas no diário da família Silva foi o seguinte:

Data		Título
21 de setembro	2014	<i>A escola</i>
28 de setembro		<i>Os meus amigos da escola</i>
5 de outubro		<i>A catequese</i>
11 de outubro		<i>A minha semana na escola</i>
19 de outubro		<i>Fui à casa do Lucas e do Afonso</i>
19 de outubro		<i>O meu jardim</i>
24 de outubro		<i>O meu pai foi para o Qatar</i>
24 de outubro		<i>O aeroporto</i>
1 de novembro		<i>O meu pai</i> <i>O meu pai veio do Qatar</i>
Sem data		[Sem título. Escrito pela Isabel]
8 de novembro		<i>A minha mãe</i>
16 de novembro		<i>As minhas memórias dos Estados Unidos</i>
24 de novembro		<i>O meu mano André</i>
7 de dezembro		<i>A minha prima C.</i>
14 de dezembro		<i>Como costuma ser o meu Natal</i>
22 de dezembro		<i>O que eu gostaria de fazer nas minhas férias</i>
29 de dezembro		<i>A ceia de Natal</i>
29 de dezembro		<i>As férias de Natal</i>
Sem data		<i>Expatriação</i> [Escrito pelo João]
2 de janeiro	2015	<i>As minhas idas aos circos</i>

Colaram várias fotografias a cores de família com várias dimensões. Na primeira surge o Miguel, em Portugal, na escola, na sala de aula, a realizar uma tarefa escolar. Na segunda denominada: *A minha turma. Escola, 2014/2015* observa-se o grupo turma e professor titular no recreio da escola portuguesa. Na terceira, designada: *O irmão & Miguel* onde se vê o Miguel a dormir com o irmão recém-nascido. A quarta é mais uma foto do irmão. A quinta é uma composição que dedica à sua companheira de brincadeiras a sua prima, por isso, nomeada: *A minha prima C.* A sexta é um postal de natal com a foto do Miguel. A sétima é uma composição de fotografias tiradas nos Estados Unidos do Miguel com os pais que apelidou: *O que eu gostaria de fazer nas minhas férias.* A oitava foto é dedicada ao Natal e vemos o Miguel rodeado de presentes e onde predomina a cor branca. De seguida surge um marcador de livros oferecido ao Miguel, pelo grupo de estagiárias da escola, com *um beijinho das estagiárias A. F. & C. G. Felicidades! 2014/2015.* Também colocaram um documento oficial da Escola Americana “Readiness Test Summary Results.” Na entrada do dia 16 de novembro de 2014 também existem colagens uma do quarto de Hotel onde a família pernitoou quando visitou Orlando, outra é uma pequena foto da ida ao Planet Hollywood e a terceira uns óculos “world of CocaCola” uma recordação da visita a Atlanta. Optou-se por descrever as fotos para preservar o anonimato dos familiares e amigos(as).

## Família Mota

Sumário dos registos escritos no caderno de linhas de Laura Mota que passamos a transcrever:

### *Laura*

- 15-09-2014.** *Hoje dá-se início ao novo ano escolar*
- 2014-2015.** [...]. *Não sou a encarregada de educação da Mafalda, no papel, mas sou eu que me encargo do seu percurso escolar, por isso sou eu a responsável por ela [...].*
- 5-10-2014.** *Mais uma semana, [...] e ela lá vai toda contente para a explicação para continuar a aprender matéria que foi dada e que ela não deu devido a estar 3 anos fora da escola Portuguesa. Para já tudo a correr bem, espero que assim continue.*
- 16-10-2014.** [...] *Houve um dia que eu achei que a Mafalda queria mostrar aos colegas da classe o seu contentamento, satisfação por ir dar uma matéria [...] para ela conhecida e da qual ela gostou muito nos E.U.A. (Fases da lua), chegou a casa [...] e foi logo procurar nos seus apontamentos e fichas dos E.U.A. para poder mostrar a professora e colegas, que ela já sabia a matéria.*
- 7-11-2014.** [...] *decorreu durante a semana, a “Feira do Outono” onde os pais se quisessem, contribuíam com aboboras, plantas, compotas, etc... para depois serem vendidas na escola para angariação de fundos para a compra de uma fotocopiadora. Fez-me lembrar nos E.U.A. que de vez em quando faziam angariação de fundos, para melhoramento da escola. O que eles usavam mais era pagar 1 dólar e não levar farda. 14-11-2014. [...] Não gosta de ser passada para trás, já na outra escola [referindo U.S.A.] era a mesma coisa, competia com os colegas da escola, alias eles incentivavam à competição, premiando os melhores.*
- 12-12-2014.** [...] *Soube também o resultado dos testes finais do período, [...], lá veio ela toda contente, porque a professora disse aos meninos que a Mafalda chegou mais tarde mas conseguiu passa-los, que era a segunda melhor da turma.*

A maioria das entradas escritas no caderno de linhas da Mafalda Mota, que passamos a transcrever vêm acompanhadas de desenhos ilustrativos das tarefas propostas na sala de aula:

### *Mafalda*

- 04-10-2014.** [...] *Nós na escola temos professoras que vão para a nossa sala ajudar-nos a fazer os trabalhos da escola. Eu gosto muito de estar lá com as professoras. E também brinco com os meus amigos.*
- 10-10-2014.** [...] *Correu tudo muito bem, mas este ano tenho que continuar a estar atenta e a estudar porque tenho exame. Nos Estados Unidos, no final do ano, tínhamos um “time test”.*
- 17-10-2014.** [...] *fizemos duas experiências com um ovo e um osso de galinha. [...] Eu gostei muito desta semana!*
- 24-10-2014.** [...] *com o papel vegetal fizemos uma representação do esqueleto humano. Esta semana diverti-me muito!*
- 31-10-2014.** *Esta semana eu marquei os testes e estou a estudar todos os dias. Mas na escola brinco muito. [...]*
- 7-10-2014.** *Esta semana é semana de testes e fiz todos na sexta-feira e correu muito bem. E também houve a feira do outono.*
- 21-11-2014.** [...] *um museu foi à nossa escola explicar a matéria que estamos a dar no Estudo do Meio.*
- 28-11-2014.** [...] *Eu fiquei muito satisfeita com as minhas notas e espero mantê-las ou subi-las para o próximo teste.*
- 5-12-2014.** [...] *Eu acho que vou ter boas notas. Os testes não foram difíceis. [...].*
- 12-12-2014.** *Esta semana fui ao Discovery Museum e vi mapas, filmes e barcos e foi muito divertido! Hoje fui com a minha escola ver um musical ao Porto que se chama “Um conto de Natal”, de Charles Dickens e foi muito fixe! De tarde recebi as notas dos testes [...]. Eu gostei muito das minhas notas.*
- 16-12-2014.** *Esta semana é a última semana do 1º período e eu fiz um “cracker” na escola e foi muito divertido. Nós fizemos muitas coisas novas. Eu no 2º período eu espero ter boas notas. Durante as férias eu vou ter que estudar muito, mas eu vou ter saudades das minhas amigas. [...] Este período foi muito divertido e espero que o 2º período seja tão divertido como este.*

## Família Lopes

### Reflexões semanais

No quadro seguinte ilustra-se o alinhamento das entradas do diário da família Lopes:

Data	Título
5-11 out. 2014	<i>Atividades Extracurriculares</i> <i>A oferta da escola portuguesa em termos de atividades extracurriculares foi uma surpresa. [...] temos o Canto Coral, Teatro, Ballet, Karaté, Esgrima, Piano, entre outras, em que a escola tem parcerias com instituições da cidade. Na escola dos Estados Unidos a única atividade extracurricular era o ballet, o que fazia com que muitos alunos ficassem sem este tipo de oferta.</i>
12-18 out.	<i>Alfandega</i>
19-25 out.	<i>Operação Nariz Vermelho</i>
26-1 nov.	<i>Halloween</i>
2-8 nov.	<i>IMTT</i>
9-15 nov.	<i>Festas de aniversário</i> <i>As festas de aniversário dos amiguinhos da minha filha sucedem-se a um ritmo alucinante. [...].</i>
16-22 nov.	<i>Vistos Gold</i>
23-29 nov.	<i>Aniversário da Mamã</i> <i>[...] Faltava a Tia Joana e os sobrinhos que estavam em França. [...] Ao final do dia, [...] o meu marido lembrou-se de ir à garagem buscar um caixote. [...] Fui abrir e ... para grande surpresa a minha irmã estava lá dentro. [...] Fiquei muito feliz [...].</i>
30-6 dez.	<i>Visita a Lyon</i> <i>[...] Quando chegamos, fomos buscar a prima da Paula, à escola. Quando saiu da sala de aula e se deparou connosco ficou completamente baralhada.[...] Custou-lhe a acreditar que nós estávamos mesmo lá. [...]</i>
7-13 dez.	<i>Festa de final de período</i> <i>O colégio dos meus filhos preparou a festa de Natal e de final de período [...] O tema da festa foi a “ÁGUA”, assim os meninos dos 3 anos (incluindo o meu LUIS) foram os bonecos de neve e os meninos de 5 anos (incluindo a minha Paula) foram uns indígenas africanos a representarem a dança da chuva.</i>
14-20 dez.	<i>Piscina</i> <i>[...] Feliz por descobrir que as câmaras municipais têm uma quantidade de piscinas que permite a que muitas das nossas crianças possam usufruir deste desporto a preços razoáveis.</i>
21-27 dez.	<i>Audi</i> <i>O meu carro que imigrou para Portugal vindo dos EUA, tem 2 luzinhas minúsculas amarela nos faróis da frente. Chumbou na inspeção para a homologação. [...].</i>
28-3 jan.	<i>“Passagem de Ano”</i>
4-10 jan.	<i>Trocas</i>
11-17 jan. 2015	<i>Mexeram-me no bolso</i> <i>Ainda mal o ano começou e tenho a escola dos meus filhotes a “pedir” dinheiro para a renovação da matrícula. [...] vamos ter que desembolsar uma boa parte do ordenado.</i>
18-24 jan.	<i>Tooth Fairy</i> <i>[...]. Foi muito bom ver a Paula a acordar e verificar que a fada dos dentes lhe deixou um presente e uma carta a motivá-la a continuar a portar-se bem. Obrigado Tooth Fairy por nos evitares dramas!</i>
25-31 jan.	<i>Saudades</i> <i>3 anos passaram a voar. Sinto muito a tua falta PAI!</i>
1-7 fev.	<i>Aniversário</i> <i>A minha princesa faz 6 anos. [...] Pela 1ª vez vou ter os meninos da escola em casa para festejarem o aniversário com ela! Help....</i>
8-14 fev.	<i>Cirurgia</i>
15 junho	<i>O Regresso.</i> <i>[...] Pesou na nossa decisão de voltar a Portugal o facto de a Paula estar em ano de saída do pré-escolar para ingresso no ensino básico do sistema de ensino americano. Era a nossa oportunidade de regressar de forma a dar à Paula um período de adaptação antes do ingresso no ensino básico português.</i>



## Família Rocha

### *Portugal nova vida para nossa família: para o alto e avante! Porto – 2015*

O sumário de entradas da família Rocha é o seguinte::

Sumário	
<i>Epígrafe</i>	
<i>Saudações</i>	05
<i>A história antes da estória</i>	06
<i>O urso feliz</i>	08
<i>Lugares especiais</i>	09
<i>Datas especiais</i>	11
<i>Escolas especiais</i>	13
<i>Um farol</i>	16
<i>Galeria de arte</i>	17
<i>Sobre a EB/JI [...]</i>	22
<i>Um Porto seguro</i>	25

Na *Galeria* encontramos Daniel Rocha que nas palavras dos progenitores: *[n]osso pequeno artista fez uma exposição particular sobre Portugal para nós, no quarto dele. As pinturas foram realizadas a aguarela com cores fortes e alegres, sobre os meios de transporte: [e]m nossa cidade não há metrô. Por essa razão é nosso meio de transporte favorito. E os autocarros, lá são chamados ônibus, as suas frutas favoritas como a melancia, os morangos e a laranja, os vegetais preferidos são a cenoura e o espinafre, desenhou também a natureza pois [n]ão nos cansamos de admirar a natureza e de nos surpreender com a sua beleza e sobre a escola do Brasil e em Portugal. Após os desenhos do Daniel sobre as escolas surge na página seguinte uma reflexão sobre a escola pública Portuguesa intitulada: Com a palavra: papai e mamãe!*

## Família Folha

### *Family Journal. School Family Migration*

Sumário dos registos dos Folha que passamos a transcrever:

- Week 1, 19/10.** *Anita brought home her “aproveitamento nas fichas de avaliação” and everything was “tudo bom”. [...]*
- 22/10.** *One of the moms at school passed out these newspapers today. This has been a concern of ours as well. Elsa regularly comes home with scraped knees and elbows. The surface they play on is all concrete and dirt.*
- Week 3, 1st - 7th** [...] *They can finish the school year at our current school [...], but we are encouraging them to switch to the new school next September. The new school, [...], is directly across the street from our new apartment. Elsa doesn't seem to be bothered by leaving her old school but Anita is very sad.*
- Week 4, 8 – 14.** *We talked more about whether or not the girls should switch schools. We explained again that they could finish this school year, until June, at their regular school. [...] Anita is ok with this, she generally is open to new things even while missing the old. [...] ☺ so she wanted to start this week! [...]*
- Week 5, 20/11.** *We had planned to have our neighbors over for dinner. We have a good friendship and they speak English well which is nice for me. [...]*
- Week 7, 29 – 5.** [...] *I am concern about Anita's math skills. I cannot figure out if she is just not understanding the processes or if her teacher is not explaining it in a way she can understand. [...] We will keep working at home and if things do not improve we may set up a meeting with her teacher to find out how to help her.*
- Week 8, [Dec], 6 -12.** *This week both girls have evaluations. Elsa has no problem with school work, which is good in most ways, but it also means sometimes she gets bored or annoyed in class. She has to wait for the other students to behave or to finish their work while she is already done. Anita has a little trouble with paying attention, she can learn and understand to work, but she can be easily distracted. She is supposed to be studying each night for each different subject, but she often says she doesn't know how to study. We are working on that. [...] Elsa seems uncertain about how she did. I am concerned too that she is not learning or paying attention as she should be.*
- Week 9, [Dec], 13 -19.** *This is the girls last week of school before Christmas vacation. [...] Today they are going with the school to see the new dinosaur movie. Very excited!... they were not very impressed with the movie itself, more with just the experience of going to the theater ... ☺ we are pretty careful about movies they see, so we discussed the theme before they went, and talked about it after as well. [...]*

**Week 10, [Dec], 20 -26.** *Sunday we had a concert at Church and our neighbors came to hear the girls sing. [...] I always love hearing them sing 😊 [...] They are on break this week and next week. [...] It is hard to wake up in our regular house without the anticipation of family coming. [...]*

**Week 11, 27 – 2.** *[...] The girls both seem to have a lot of homework for break. I told them we would do an hour or an hour and a half in the morning. Then maybe a little in the afternoon and that is it. If they do not finish, we would explain to their teachers. I am not sure that it is mandatory, it may just be that they can work on it but all of it is not require.*

**Jan 21, 2016.** *We have moved to a new home [...] We hope to settle down and stay in one place for a while here in [Grande Porto]. The girls are both sad and excited about moving to the new school across the street. As a family we are together in immersing ourselves into whatever city we are in, and school is an important part of that. As a bonus, the high school is within walking distance as well. We are looking forward to getting to know our new community!*

**Week 12, [Jan], 3 -9.** *Back to school [...] The homework, as we suspected, was not required to be finished, just to keep up with some habits during the break.*

**Week 13, [Jan], 10 -16.** *We slept in the new apartment Saturday night. We are all still tired! We let the girls stay home from school on Monday to rest and adjust. [...] They do seem to prefer being home for lunch though. Now that it is a regular thing they want to come home more than they want to stay at school. They seem to be doing better with their friend situations since they have been back from break. We are trying to teach them how to be a good friend but not losing yourself to every demand of another person. If a “friend” says “do this... or I can’t be your friend” Then that person is not a true, good friend.*

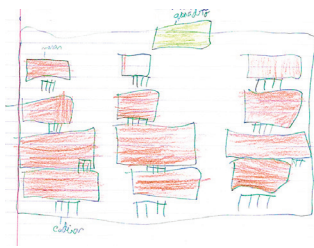



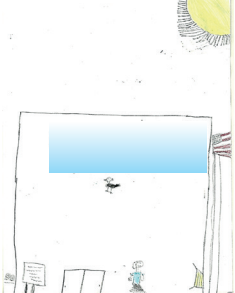




## Família Alegria

### *Família Alegria. Sobre a vinda a Portugal.*

O quadro ilustra-se o alinhamento de entradas da família Alegria:



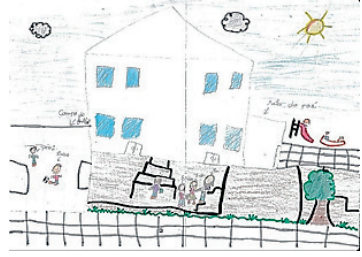
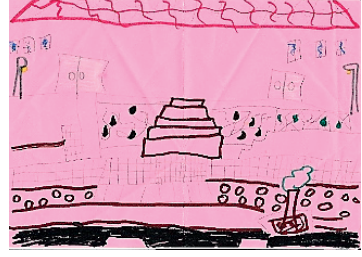

N.º/Autor/ Data	Título
(1) Mamãe 10/02/2016	<i>Não sei direito o que escrever porque estou sempre pensando. O que desejam que eu escreva? Mas de qualquer forma vou tentar. Também porque lido com a escrita todos os dias em meu trabalho de pós-doutoramento, em minhas reflexões diárias na agenda. Enfim sou alguém, cuja escrita se realiza cotidianamente. Portanto, no momento de escrever sobre um fato fundamental em minha vida, em nossas vidas fica a pergunta. O que dizer que já não está escrito na agenda ou nos textos de trabalho? Falar sobre os motivos que me levaram a vir morar no Porto, PT. O que me fez, deixar uma vida, aparentemente, organizada com casa, cachorro, gato, plantas, ao lado do trabalho/Faculdade, para me aventurar por uma cidade desconhecida, em outro continente, com duas crianças e todos os problemas concernentes a vida de imigrantes. Sozinha, com duas crianças. Acho que posso tentar dizer qualquer coisa.</i>
10/02/2016	<i>Sozinha, com duas crianças em outro continente</i>
Irmã mais velha 10/02/2016	<i>O que eu acho de Portugal</i> [Desenho de uma Rosa com um <i>post scriptum</i> ]
(2) Mamãe 02/03/2016	<i>Sozinha, com duas crianças em Porto, PT</i>
Irmã mais velha	 [Desenho]
[Irmão Caçula]	[Autoretrato]
(3).Mamãe 06/03/2016	<i>Expansão brasileira. Expansão portuguesa.</i> <i>“Descobrimientos do Brasil” o que foi afinal?</i>
Irmã mais velha	 [Desenho]
<u>Carlos</u>	 <i>Dia de São Martinho em Portugal, representação: [desenho de uma castanha]</i>
(4).Mamãe 13/03/2016	<i>Estar em Portugal é em contato direto com está questão da escravidão</i>
Conclusão 30/03/2016	 Trava Língua

## Apêndice VI – Desenhos das crianças sobre a escola

Participantes	Desenhos das escolas: Portugal & Estados Unidos	
<b>Miguel Silva</b> (9 anos)		
<b>Mafalda Mota</b>	 	 
<b>Paula Lopes</b> (5 anos)	 	

Desenhos realizados pelas crianças sobre a escola portuguesa e a dos Estados Unidos

## Apêndice VI – Desenhos das crianças sobre a escola (continuação)

Participantes	Desenhos das escolas: Portugal & Brasil	
Daniel Rocha (7 anos)		
Anita Folha (9 anos)		
Elsa Folha (7 anos)		
Carlos Alegria (9 anos)		

Desenhos realizados pelas crianças sobre a escola portuguesa e a do Brasil



## Anexo I – Diferenças na escola: Das hostilidades e preconceitos às possibilidades multiculturais

### *Documento entregue na Escola Básica do Sol (Pseudónimo)*

Porto, 28/10/2015 assinado pela mãe Anabela Alegria

### *Diferenças na escola:*

Das hostilidades e preconceitos às possibilidades multiculturais

*Este relato registra as hostilizações que meu filho Carlos Alegria sofreu na escola, neste início do período letivo, revelados em nossas conversas diárias a respeito de suas experiências na escola. Leandro tem passado por situações bastante constrangedoras na escola em que estuda: Escola Básica do Sol. Primeiro foi um colega de sua turma, o 4º ano B, a dizer em classe que não gostava de PRETO [ênfase no original]. Depois, dia 14-10-2015, no pátio da escola foram 5 alunos de outra turma (o 3º ano) a apontar-lhes, olha o preto, olha o preto, ao que respondeu Carlos: “Preto é cor, negro é raça”. No jogo de futebol, no período do intervalo, já não joga mais com todo o grupo, apenas com dois colegas mais próximos. Isto porque tem sido hostilizado: com rasteiras, quando faz um gol não é válido, as regras nunca valem para ele, etc.*

*No dia 16-10 do presente ano, fui à escola conversar com a professora, que me recebeu, escutou e pareceu bastante sensível à questão, disse-me inclusive que conversaria com a coordenadora e estaria junto comigo nesta luta. Para mim era muito claro, aquilo ia **quebrar a coluna vertebral de meu filho** [ênfase no original].*

*O acordado com a professora foi o de que ela trataria o caso em duas frentes: a particular em sala de aula e a geral na escola, de seguinte forma:*

- 1. Na sala de aula, trataria do caso do aluno que não gosta de preto;*
- 2. Trabalharia questões de relações raciais nas aulas de cidadania;*
- 3. Apuraria os fatos dos alunos de outras turmas, e estes, deveriam pedir desculpas ao meu filho em público.*

*Enquanto na escola, levantaria o problema em reunião, para defender um trabalho sobre relações raciais e diferenças na escola como um todo, ao tempo em que eu defenderia ações conjuntas na Associação de Pais e Encarregados de Educação e contribuiria no que fosse possível. Eu considerei as propostas da professora e de fato coloquei a questão na reunião da Associação de Pais, ainda naquele dia, para que se desenvolvesse atividades relativas ao assunto. A questão foi acolhida pelos presentes.*

*Nos dias que se seguiram a professora iniciou as atividades propostas, conversou com a classe e procedeu as ações combinadas, só não tive notícias do pedido de desculpas em público dos alunos de outras turmas. Até compreendia porque, intervir em outras turmas não é fácil. De minha parte*



*levantei na biblioteca Almeida Garret, uma bibliografia sobre as questões das diferenças e meu filho passou a levar livros de histórias infantis que abordava esta questão e a professora passou a ler para a turma.*

*Contudo, esta semana, mais hostilizações nos intervalos continuaram e no futebol também. Neste mesmo dia, um aluno do outro time que havia perdido no jogo, deu-lhe um chute no calcanhar e ele chegou mancando. Um outro grupo de alunos, agora do 2º ano passou a apontá-lo outra vez, olha o preto, ah o preto está vindo.... Carlos, contou-me que, desta vez nada conseguiu responder e chorou, mas que um grupinho de alunos veio em sua direção apoiá-lo*

*Perplexas, a professora e eu, conversamos outra vez e intensificamos as ações. O grupo de segundo ano pediu desculpas a meu filho no pátio. Acredito que esta atitude dos alunos de pedir desculpas em público, foi fundamental para que as hostilidades diretas retrocedessem, de outro modo, só aumentaria, primeiro o 3º ano, depois o 2º, a contagiar toda a escola com essa onda de intolerância a que estamos expostos na sociedade. Eis a questão: a escola não é uma ilha isolada, ao contrário, é um microcosmos do sistema mais amplo. De um sistema que, em toda parte tem mostrado sua falência no que diz respeito a compreensão e tolerância e, por conseguinte, no que diz respeito à dignidade da vida humana. Ao intervir junto as crianças, a favor desses princípios básicos de convivência, sem os quais estamos fechados a todo o tipo de violência, a escola faz não apenas a sua lição de casa, como também cumpre o seu papel de interventora na sociedade a favor de uma vida mais justa, criativa e feliz.*

*Agora todos os colegas de meu filho ficara, a saber que, ainda que alguns alunos procedam assim, a escola é contra o preconceito e a discriminação e que aquele que praticá-los, será diretamente responsabilizado e responderá por seus atos. Sei que isso não para aí, as diferenças entre nós são muitas: a cor de pele, a nacionalidade, o corpo, a fala, uma necessidade especial, enfim motivos que possam servir de desculpas para que as desigualdades e intolerância sejam praticadas, mas temos de combater-las, em detrimento de uma educação para a paz e para a civilidade, a partir das potencialidades que nossas diferenças ensejam. Não tenho dúvidas da importância das ações da professora, principalmente, pela forma como foi sensibilizada e tocada pela questão. Por isso fica aqui a minha crença na escola, esta instituição milenar, cujos estudantes e profissionais são a alma.*

